Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8170597
Centre d'intérêt: 00

Laperrière, Micheline.

L'alphabétisation à repenser : l'expérience du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles : relation et réflexions générales / recherche et texte, Micheline Laperrière, Serge Wagner. -- Montréal : Le Carrefour d'éducation populaire, 1979-1980 [i.e. 1980].
322 p. : cartes ; 27 cm.

Bibliographie: p. 309-322. Notes (part. bibliographiques) à la fin de certaines pties.

Cote Dewey: 379.24'09714/L311a Cote LC: LC/154.2/.Q3

Descripteur(s): *Education populaire *Alphabétisation *Analphabétisme *Education des adultes

Identificateur(s) de sujet: *Centre d'éducation populaire

Bilan de l'expérience d'alphabétisation menée par le Centre d'éducation populaire depuis 1968, comportant un tableau de l'analphabétisme dans le quartier Pointe St-Charles et du rôle joué par le Carrefour d'éducation populaire, une analyse de la pratique d'alphabétisation durant la période de 1968 à 1973 et durant la relance de 1978-1979, enfin un compte-rendu détaillé de l'expérience de 1978-1979. Le document se propose d'interroger et de questionner la pratique de l'alphabétisation adoptée par le Carrefour et les conceptions qui la sous-tendent, de comprendre l'analphabétisme et l'alphabétisation, de saisir les mécanismes du développement de la prise de conscience et de développer l'intelligence du processus de l'éducation populaire.

Rappelant que l'alphabétisation, dans une société aussi "développée" que la société québécoise, ne constitue pas seulement un droit, mais une nécessité pratique et impérieuse, les auteurs formulent un certain nombre de propositions. De façon générale, il faudrait obtenir une affectation de ressources suffisantes, une concertation entre les organismes qui s'occupent du problème, la mise en marche de recherches fondamentales et de recherches orientées sur des aspects concrets de la pratique d'alphabétisation, enfin l'élaboration d'outils méthodologiques. Les recommandations destinées au Carrefour d'éducation populaire touchent à l'importance de l'alphabétisation parmi ses activités, à son organisation, à ses ressources et à son financement.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Auteur de l'analyse: jr

L'ALPHABÉTISATION À REPENSER

L'expérience du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles

Relation et réflexions générales

LE CARREFOUR D'ÉDUCATION POPULAIRE

E D U Q 8170597

L'ALPHABÉTISATION À REPENSER

L'expérience du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles

Relation et réflexions générales

RECHERCHE ET TEXTE: Micheline LAPERRIERE
Serge WAGNER (UQAM)

DACTYLOGRAPHIE : Martine ARCAND
Ginette DUBOIS
Louise NADEAU

PAGE COUVERTURE : Louise LAPERRIERE
Serge WAGNER

mars 1979 - avril 1980

L E C A R R E F O U R D ' E D U C A T I O N P O P U L A I R E
2356, rue Centre, Pointe St-Charles, Montréal (935-8623)

2e édition

Dépôt légal - 3e trimestre 1980
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 11

pertinence du problème
réfléchir ou agir?
perspectives de l'étude
limites de notre démarche

Notes..... 17

Première partie:

POINTE ST-CHARLES, LE CARREFOUR D'EDUCATION POPULAIRE ET LES ANALPHABETES.. 21

introduction

1. Pointe St-Charles..... 25

une zone chronique de pauvreté
une période d'"essor" industriel
le déclin industriel et ses répercussions
quelle culture?

2. Le Carrefour d'éducation populaire 33

2.1 L'animation sociale au cours des années '60..... 33

transformations économiques
les milieux populaires
refaire le consensus social
Pointe St-Charles

2.2 Le Carrefour..... 36

l'origine du projet
le rattrapage scolaire de l'Etat
le Comité d'éducation de base
la structure
traditionnalistes vs modernistes
lutte pour l'autonomie
un modèle différent
une fonction différente?

3. Les analphabètes 46

3.1 L'analphabétisme 46

la connaissance du code
la maîtrise du code et de la langue
un phénomène social
phénomène objectif et phénomène subjectif

3.2 A la Pointe St-Charles 50

appartenance de classe
analphabétisme et scolarisation
le nombre
chez les francophones
par secteurs
l'âge
le revenu
qui sont-ils?

Notes 64

Deuxième partie

LA PRATIQUE D'ALPHABETISATION: RETOUR CRITIQUE ET PERSPECTIVES ACTUELLES .. 67

introduction

1. Une première expérience: 1968-73 70

l'idéologie du rattrapage
alphabétisation et conscientisation
la "neutralité" des animateurs et des textes
la langue
nos allies perspectives
réorientation générale

2. Réflexion actuelle sur l'alphabétisation 77

2.1 Aspects positifs du bilan de 1973 77

la fonction idéologique
non-isolement de l'alphabétisation
le droit à l'alphabétisation

2.2 Critiques et perspectives nouvelles.....80
l'écriture, la langue et la pensée
la langue, un instrument universel
promotion individuelle, promotion collective
le développement culturel
la conscientisation
la nature du Carrefour
pédagogie et paternalisme

3. Relance de l'expérience: 1978.....95

3.1 Présentation générale.....95
historique et intervenants
objectifs et visée du projet
perspectives de travail
modalités du travail et pédagogie

3.2 Premier bilan.....101
faiblesses et lacunes
aspects positifs
Notes.....109

Troisième partie:

RELATION DE L'ATELIER D'ALPHABETISATION EN 1978-79.....111
présentation
importance de la pratique
structure de la partie

1ère et 2e rencontres.....119

3e et 4e rencontres.....129

5e et 6e rencontres.....135

7e et 8e rencontres.....145

9e et 10e rencontres.....151

11e rencontre.....155

12e, 13e, 14e rencontres.....161

15e, 16e rencontres.....169

17e et 18e rencontres.....181

19e et 20e rencontres.....189

21e et 22e rencontres
23e et 24e rencontres.....197

25e et 26e rencontres
27e et 28e rencontres.....205

29e et 30e rencontres.....213

31e et 32e rencontres.....221

33e et 34e rencontres.....227

35e et 36e rencontres.....233

37e et 38e rencontres.....239

39e et 40e rencontres.....245

41e et 42e rencontres.....251

43e et 44e rencontres.....257

45e rencontre.....265

CONCLUSIONS.....271

1. L'alphabétisation: un besoin et un droit.....274

un droit

expression et conscience du besoin

2. La réponse éducative.....278

2.1 propositions générales.....278

ressources

concertation

recherches

outils méthodologiques

2.2 au Carrefour d'éducation populaire.....285

importance de l'alphabétisation

organisation de l'alphabétisation

ressources et financement

Notes.....292

ANNEXE 293

Notes 305

BIBLIOGRAPHIE 307

INTRODUCTION

Le texte qui suit porte sur l'alphabétisation. On pourrait se demander si cette question concerne le Québec ou s'il ne s'agit pas plutôt d'une question spécifique au Tiers-Monde. En effet, la première impression qu'on peut avoir c'est de penser que l'analphabétisme est un problème qui ne se pose plus; qu'avec l'avènement de l'instruction obligatoire, la réforme de l'éducation des années 1960, il ne reste plus ici d'adultes analphabètes... ou presque.

pertinence du problème

Il est compréhensible que dans une société que l'on dit scolarisée (et "développée"), plusieurs puissent croire que ce problème soit disparu. Pourtant notre expérience, celle du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles et celle de plusieurs organisations oeuvrant en milieux populaires vont à l'encontre de cette impression. La société québécoise compte un grand nombre d'adultes complètement analphabètes à la fois en pourcentage et en nombre absolu; plus encore, ce pourcentage et le nombre qui lui correspond augmentent d'une façon considérable si l'on considère non seulement les analphabètes complets mais aussi ceux qu'on appelle les "analphabètes fonctionnels",c'est-à-dire des adultes qui tout en sachant minimalement lire éprouvent des difficultés sérieuses à comprendre ce qu'ils parviennent à lire et qui généralement peuvent difficilement écrire. Par ailleurs, ainsi que nous le verrons dans le texte qui suit,

ces adultes analphabètes se trouvent principalement concentrés dans certains secteurs géographiques.

Cette concentration n'est pourtant pas le fruit du hasard. L'analphabétisme et la sous-scolarisation ne sont pas des facteurs isolés; ils constituent en fait l'une des composantes, l'une des facettes de la situation d'inégalité sociale et d'exploitation que vivent les milieux populaires, que l'on impose aux couches populaires.

Les statistiques et l'expérience ont démontré l'existence du problème. Si à un moment donné, d'aucuns ont cru que ce problème était en voie de disparition, force leur est (et nous est) maintenant de constater que loin de se résorber, ce "fléau" persiste; certains ont été à même de constater que l'école en milieux populaires produisait un certain nombre de jeunes analphabètes. Au point qu'il faut plutôt parler de résurgence que de résorption de l'analphabétisme.

réfléchir ou agir?

Pourtant, même en admettant qu'il s'agit là d'un problème réel et qui persiste, on peut être en droit de se demander s'il ne s'agit tout de même pas d'une question marginale et, somme toute, relativement secondaire. S'il est exact qu'existe un nombre relativement élevé d'analphabètes, ne vaudrait-il pas mieux les alphabétiser le plus rapidement possible et ainsi résoudre le problème dans les meilleurs délais[1]? Le temps serait tout au plus à l'action, certainement pas aux palabres et à la réflexion. Un peu comme si la marginalité relative du problème imposait de traiter du problème de façon marginale...

Le point de vue adopté dans notre texte va directement à l'encontre de cette perspective réductrice de l'alphabétisation et de l'analphabétisme. D'une part, il nous apparaît que la question de l'analphabétisme est un phénomène important en soi; la réflexion sur la réalité même de l'analphabétisme conduit à mettre en lumière l'ampleur insoupçonnée, inattendue du phénomène.

D'autre part, l'action d'alphabétisation en réponse au problème de l'analphabétisme soulève des questions fondamentales qui débordent la réalité de l'alphabétisation proprement dite. En fait c'est de toute la problématique de l'éducation populaire dont il est question par le biais de l'alphabétisation.

perspectives de l'étude

Ce présent bilan traduit le choix du Carrefour d'Education Populaire de Pointe St-Charles: l'action au niveau de l'alphabétisation sera accompagnée d'un effort de réflexion. Après plusieurs années d'investissement au niveau de l'alphabétisation et suite à la relance de l'expérience d'alphabétisation en 1978-79, le Carrefour a estimé qu'un temps d'arrêt et de réflexion s'avérait nécessaire. La pratique quotidienne de l'alphabétisation ne permettant pas un effort de réflexion systématique et généralisé le conseil d'administration du Carrefour a donc décidé de financer le projet à partir de ses ressources limitées après avoir essuyé un refus de collaboration financière de la Commission scolaire locale. Ce texte constitue donc une monographie sur une expérience particulière d'alphabétisation et son utilité première c'est de servir à l'expérience d'alphabétisation qui se poursuit à la Pointe St-Charles.

Toutefois, dans le projet[2] initial retenu par le Conseil d'administration du Carrefour, il était prévu que le projet ne se limiterait pas à relater la pratique d'alphabétisation du Carrefour en 1978-1979. Le but poursuivi, c'était de dresser le bilan de la pratique d'alphabétisation et de tenter de comprendre la signification réelle de l'analphabétisme. Aussi, en plus de relater l'expérience particulière de 1978-79, avons-nous voulu resituer cette expérience récente d'alphabétisation du Carrefour face à l'ensemble de la pratique d'alphabétisation qui s'était déroulée dans le cadre de cet organisme depuis ses tout débuts. Nous avons également voulu situer le Carrefour et sa pratique d'alphabétisation dans le milieu même où cette pratique se déroule, dans le milieu où se retrouvent principalement les analphabètes auxquels le Carrefour a offert et offre des activités d'alphabétisation. On retrouvera donc dans ce texte à la fois une présentation concrète, historique, critique de la pratique d'alphabétisation du Carrefour et des éléments de réflexion générale sur le phénomène de

l'analphabétisme en milieux populaires.

Concrètement, l'étude est divisée en trois parties. Dans la première partie, nous tenterons de situer généralement l'analphabétisme / l'alphabétisation à la Pointe St-Charles en présentant le milieu, l'action d'alphabétisation du Carrefour et les analphabètes. Dans la seconde partie du texte, nous rappellerons en les critiquant les éléments principaux du bilan qui avait été produit suite à la période intensive d'alphabétisation de 1968 à 1973; nous présenterons ensuite les perspectives générales de la relance de l'alphabétisation en 1978-1979 et le premier bilan qu'on en peut faire. Enfin la troisième partie constitue un compte-rendu assez détaillé de l'expérience particulière de 1978-1979; ce compte-rendu est accompagné d'un effort constant de systématisation.

Il importait pour nous d'être cohérent avec la définition que nous nous donnions de l'analphabétisme, à savoir que l'on ne peut isoler le phénomène comme s'il s'agissait d'une réalité autonome, d'une réalité en soi. Or la réalité elle-même nous oblige à admettre que l'alphabétisation constitue l'une des composantes de la pauvreté de l'exploitation et de l'oppression que subissent les couches populaires. Pour être cohérents avec notre conception, il nous fallait donc déborder (en apparence) la stricte question de l'analphabétisme pour présenter de façon plus détaillée à la fois la signification véritable du phénomène et le milieu particulier où vivent les analphabètes qui nous préoccupent. Nous avons en effet voulu appréhender le phénomène de l'analphabétisme et la pratique de l'alphabétisation dans leur globalité, mais non pas d'une façon exclusivement générale, mais plutôt à partir du lieu, de l'espace, où l'expérience a eu cours pendant plusieurs années.

Il est vrai que plusieurs auteurs admettent maintenant le caractère social de l'analphabétisme, ses causes profondes, le plus souvent de nature économique, sociale et politique. Mais très souvent, on se refuse à tirer toutes les conséquences au niveau théorique et pratique qui devraient s'imposer suite à ce constat. On se contente alors habituellement de mentionner rapidement cet aspect pour passer ensuite à un autre aspect (et l'on refuse évidemment de hiérarchiser les différentes composantes de l'analphabétisme, de distinguer l'effet de la cause). Peut-être faut-il à tout prix préserver la neutralité appa-

rente de l'analyse pour justifier ainsi la neutralité affirmée de la pratique... Enfin, si besoin était de le noter, ce texte ne constitue en aucune manière une étude de "mise en marché" pour un "produit / marchandise" (l'alphabétisation) à l'intention d'une "clientèle" particulière (les analphabètes). En ce sens, ce bilan ne vise pas à augmenter la "rentabilité" du Carrefour en proposant des pistes en vue d'une augmentation potentielle de la clientèle.

Nous avons plutôt choisi d'interroger,de questionner notre pratique de l'alphabétisation et les conceptions qui la sous-tendaient; comprendre l'analphabétisme et l'alphabétisation, saisir les mécanismes du développement de la prise de conscience, développer notre intelligence du processus de l'éducation populaire (appliquée ici à un cas particulier)...

limites de notre démarche

Les limites et le point faible de notre démarche constituent précisément le caractère positif que nous voulions lui donner. Nous ne voulions pas isoler l'analphabétisme, mais faire les liens, présenter à la fois concrètement et généralement et le phénomène et les problèmes rencontrés dans la pratique d'alphabétisation. Le risque inhérent à une telle intention c'est 1) de formuler souvent des affirmations générales et d'omettre de les démontrer, 2) de ne pas établir tous les liens qui s'imposent, de laisser dans l'ombre plusieurs aspects qu'il aurait fallu développer.

Effectivement, on retrouvera dans ce bilan plusieurs affirmations générales qui ne sont pas étayées. A plusieurs occasions, notre analyse manque de rigueur. Par exemple, si nous abordons l'analphabétisme sous l'angle de la réalité des classes sociales, on ne retrouvera pas clairement définie la classe ou sein de laquelle se retrouvent massivement les analphabètes. Les termes "classe ouvrière","couches populaires", "travailleurs" et "prolétariat" seront utilisés sans être rigoureusement circonscrits. Seule peut-être pour nous l'expression "sous-prolétariat" comporte une acception plus précise. Ajoutons toutefois que cette imprécision des termes traduit des imprécisions au niveau du même concept de

classe sociale et des études limitées que l'on retrouve sur le sujet au Québec. Néammoins l'utilisation même imprécise de ces concepts permet de situer nos perspectives fondamentales.

D'autres aspects restent dans l'ombre. C'est ainsi que les questions relatives au rapport langue/pensée, à la culture populaire ne sont vraiment qu'effleurées et devraient faire l'objet de recherches et de réflexions plus poussées.

En fait, nous percevons plutôt ce bilan comme un rapport d'étape, donc un texte fragmentaire. La nécessité de la poursuite de la pratique de l'alphabétisation en 1979-80 a conduit à privilégier la systématisation, le bilan des "pratiques" antérieures du Carrefour afin de dégager un plan d'action à court terme. Le temps et les délais impartis ont moins permis de mettre au point une méthode d'alphabétisation que de dégager les éléments nécessaires d'une alphabétisation, instrument de développement culturel collectif des couches populaires.

L'utilité du document nous apparaît donc d'abord interne au Carrefour. Ceci n'exclut cependant pas un certain intérêt de la part de personnes extérieures à l'organisme. Nous songeons en particulier aux intervenants en alphabétisation ou, d'une façon plus générale, à celles et ceux qui oeuvrent au niveau de l'éducation populaire.

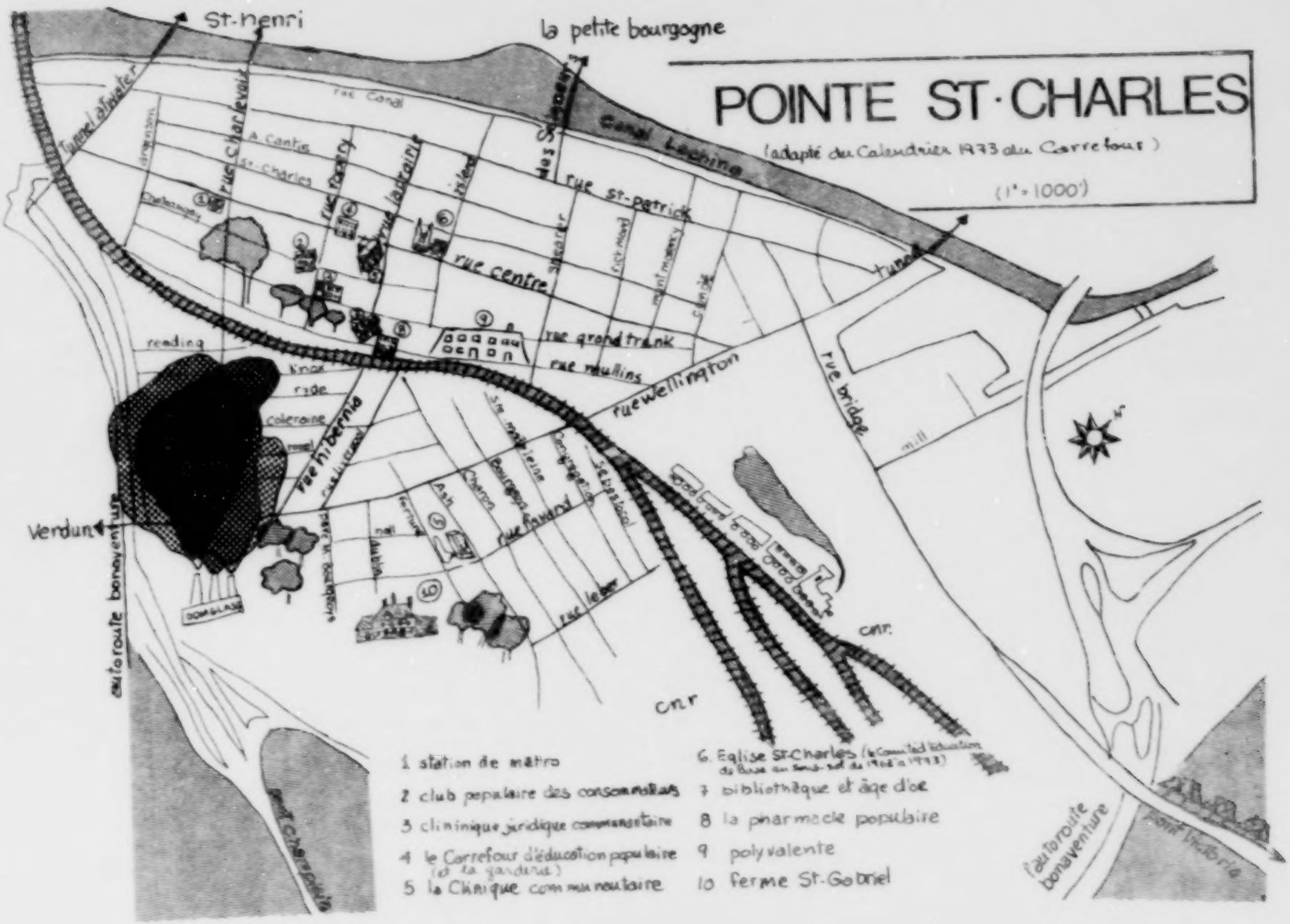
Notes

1. C'est ce que proposait par exemple Lysianne Gagnon dans un article sur l'alphabétisation qui estime qu'il n'est pas besoin de "former des comités d'étude ni d'ergoter sur la didactique". Nous citerons un passage révélateur:

> "La solution? Elle est simple. Un budget accru pour le rattrapage dans les commissions scolaires, en dehors des normes limitatives des centres de main-d'oeuvre, et des enseignants motivés et ingénieux. Pas besoin de former des comités d'étude, ni de prévoir autre chose, comme matériel didactique, qui traitent de faits connus par ces adultes et (...) un bon vieux tableau noir. Le reste est affaire d'expérience et de savoir-faire, et dépend exclusivement de l'enseignant".

(Gagnon, Lysianne, "Education" in L'Actualité, vol.3, no 11, nov. 1978, p. 21).

2. Projet d'alphabétisation dans notre quartier. Projet présenté au Conseil d'administration du Carrefour d'Education Populaire. Montréal, C.E.P., mars 1979, 6 p.


POINTE ST·CHARLES
(adapté du Calendrier 1973 du Carrefour)
(1" = 1000')
St-henri
la petite bourgogne
Canal Lachine
rue Charlevoix
rue St-patrick
rue centre
rue grand trunk
rue mullins
rue wellington
rue bridge
rue hibernia
Verdun
autoroute bonaventure
cnr
1 station de métro
2 club populaire des consommateurs
3 clinique juridique communautaire
4 le Carrefour d'éducation populaire (et la garderie)
5 la Clinique communautaire
6 Eglise St-Charles (le Comité d'éducation du Basse ou Sous-sol de 1968 à 1973)
7 bibliothèque et âge d'or
8 la pharmacie populaire
9 polyvalente
10 ferme St-Gabriel

Première partie

POINTE ST-CHARLES, LE CARREFOUR D'EDUCATION POPULAIRE ET LES ANALPHABETES

introduction

A l'automne 1967, un groupe d'analphabètes de Pointe St-Charles quittaient l'école publique où ils s'étaient inscrits à des cours du soir; alors que la plupart de ces analphabètes se contentaient d'abandonner, quelques-uns se regroupèrent et formèrent un "comité de citoyens" afin de mettre sur pied des cours qui seraient mieux adaptés à leur situation. C'est à partir de ce noyau de quelques travailleurs qu'allait naître et se développer une expérience d'alphabétisation qui elle-même donna naissance au Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles.

Pourquoi une telle expérience d'alphabétisation à la Pointe St-Charles en 1968? Pourquoi des citoyens analphabètes éprouvent-ils le besoin de s'alphabétiser à ce moment; comment expliquer qu'il y ait alors une perception subjective d'un problème qui existait pourtant depuis fort longtemps? Pourquoi la société québécoise se préoccupe-t-elle alors d'éducation des adultes - dont l'alphabétisation; pourquoi l'Etat reconnaîtra-t-il l'alphabétisation comme un besoin social et ira-t-il jusqu'à instaurer des projets d'alphabétisation ou appuyer des initiatives locales comme celle de Pointe St-Charles? Pourquoi à la Pointe St-Charles l'action au niveau de l'alphabétisation prendra-t-elle la forme d'une action générée par un "comité de citoyens" plutôt que celle d'un service institutionnel directement offert et contrôlé par l'Etat?

Ce questionnement est plus important qu'il n'y paraît au premier abord. Tenter de répondre à ces questions autrement qu'en décrivant chronologiquement les événements qui sont survenus à ce moment, c'est relativiser le rôle des personnes qui ont participé à ce processus (sans toutefois nier ce rôle), c'est dépasser la problématique localiste de Pointe St-Charles pour comprendre comment les conditions économiques, politiques et sociales du Québec au milieu des années '60 ont permis la naissance et le développement d'une telle expérience dans ce quartier.

Pour être en mesure de comprendre l'expérience d'alphabétisation qui a eu cours et qui se poursuit à la Pointe St-Charles, il faut nécessairement évoquer la situation générale de l'époque. Il faut considérer la situation économique générale du Québec au début des années '60, les transformations économiques des années d'après-guerre et leurs effets sur des régions ou zones de plus en plus marginalisées, telle la Pointe St- Charles. Ces bouleversements économiques ont entraîné des effets certains au plan social et politique. Ceux qui accédèrent au contrôle de l'Etat énoncèrent un certain nombre de propositions sociales; en même temps surgissait un mouvement d'animation sociale comme réponse aux problèmes qui confrontaient les zones marginales, les milieux populaires.

C'est cette toile de fond qui permet de comprendre l'action particulière d'alphabétisation et d'éducation populaire à la Pointe St-Charles au milieu des années '60.

Dans cette première partie de notre texte, nous tenterons donc en premier lieu de situer ce milieu, la Pointe St-Charles, d'où sortira une action d'alphabétisation. Dans un deuxième temps nous montrerons comment l'apparition du Carrefour de Pointe St-Charles est partie intégrante du mouvement d'animation sociale et d'éducation populaire du milieu des années '60; nous indiquerons simultanément les caractéristiques particulières de l'expérience du Carrefour. Nous tenterons enfin de circonscrire le phénomène particulier qui est l'objet central de cette étude soit l'analphabétisme (et l'alphabétisation) en définissant le problème d'une façon générale puis en le présentant tel qu'il se pose et tel que nous le percevons dans le contexte de la Pointe St-Charles.

1. Pointe St-Charles

une zone chronique de pauvreté

Pointe St-Charles[1] est une vieille zone industrielle et résidentielle située au sud-ouest de Montréal. Il s'agit d'un quartier isolé, encerclé par le fleuve St-Laurent, le canal Lachine, l'autoroute Bonaventure et des voies ferrées. L'origine de ce quartier remonte au début de la colonisation française du Canada. Dès les tout débuts, le territoire semble prédestiné à constituer une enclave de pauvreté. En 1663, Marguerite Bourgeoys y fait édifier une maison, l'"Ouvroir de la Providence" (appelée par la suite Ferme St-Gabriel) pour y accueillir les "pauvres" de l'époque; orphelins français et amérindiens. Jusqu'au début du XIX^{e} siècle le territoire conservera une fonction agricole; deux des trois grandes fermes qui y sont situées appartiennent à des communautés religieuses.

C'est avec le début de l'industrialisation que Pointe St-Charles devient une enclave urbaine de pauvreté. Les événements ont fait que le quartier et la population qui y demeure subissent depuis plus d'un siècle les pires effets du capitalisme. En effet, Pointe St-Charles sera au XIX^{e} siècle le lieu du capitalisme naissant donc,de la période la plus sauvage du capitalisme industriel. Aux environs des années 1920, alors que la classe ouvrière commence à s'organiser de façon plus systématique et lutte pour de meilleures conditions de vie et de travail, le quartier périclite; un lent déclin industriel s'amorce qui se poursuit de nos jours. Ainsi la population résidant dans le quartier ne profitera pas ou peu de l'amélioration générale du niveau de vie de la classe ouvrière.

une période d'"essor" industriel

Au début du XIX^{e} siècle, Pointe St-Charles constitue une partie du territoire où sera établie la première zone industrielle au Canada. Plusieurs voies

de communication prennent leur origine dans le sud-ouest de Montréal et favorisent ainsi le développement industriel du secteur. En 1825, on inaugure le Canal Lachine (qui sera élargi en 1836-37 et 1844); cette voie de communication allait permettre aux navires l'accès des Grands Lacs, de l'Ontario (Haut-Canada) et de certaines villes américaines. Un peu plus tard, c'est de la Pointe St-Charles que partira le chemin de fer du Grand Trunc (qui allait devenir plus tard le Canadien National), lequel chemin de fer jouera un rôle de premier plan dans l'avènement et la consolidation de la Confédération canadienne en établissant un axe de communication est-ouest. Pendant les années 1854-59, la même compagnie de chemin de fer construit le pont Victoria qui permet de relier Montréal (à partir de Pointe St-Charles) à la rive sud du St-Laurent et, en particulier, à la ville américaine Portland, port de mer ouvert toute l'année durant. En outre, pendant les années 1850, on construit le port de Montréal qui s'étend jusqu'au début du quartier.

L'apparition de ces voies et moyens de communication provoquent l'industrialisation rapide de la zone périphérique. Des ateliers, des commerces, des manufactures, des usines s'implantent de part au d'autre du Canal Lachine. Cette implantation industrielle est favorisée par le gouvernement qui met à la disposition des industriels des terrains et des ressources hydrauliques (énergie produite par les écluses du Canal Lachine). De 1850 à 1920, plusieurs industries s'installent donc sur ce territoire. On y retrouve des industries d'équipements de transport, des industries alimentaires (Redpath Sugar, Ogilvie Flour), textiles (Belding Corticelli) et quelques industries spécialisées (Sherwin Williams, Dominion Glass, Northern Electric). Une telle concentration industrielle attire une partie de la population rurale québécoise qui vit alors une double crise de surpopulation et d'appauvrissement des terres. En plus, des milliers d'immigrants européens arrivent à Montréal par bateau et sont entassés à la Pointe St-Charles et en périphérie. Une partie des immigrants meurt sur place[2], une autre partie est en transit vers l'Ouest du Canada (via le chemin de fer) alors que plusieurs s'établiront à Pointe St-Charles et dans les quartiers environnants de Griffintown, du Goose Village (Village aux Oies) et de Ste-Anne. Très peu cependant s'établiront dans Ste-Cunégonde (maintenant Petite-Bourgogne) et dans le village de St-Henri-Les-Tanneries.

Ces divers événements sont à l'origine, au milieu du XX^{e} siècle, d'une

grande période de spéculation foncière. Les religieuses de la Congrégation Notre-Dame font subdiviser et vendre par lots à bâtir une partie de leur ferme. A la spéculation foncière s'ajoute la spéculation immobilière: des entrepreneurs construisent des logements superposés dont plusieurs ne possèdent ni toilettes ni eau courante. Ce sont des logements superposés de deux ou trois étages construits en brique et dont la façade donne directement sur le trottoir. Les nouvelles rues le long desquelles on construit des taudis pour ouvriers seront pudiquement appelées (baptisées) "de la Congrégation", "Sainte-Madeleine", "Bourgeoys", "Le Ber"... A quelques endroits, on construira cependant des maisons plus solides, généralement en pierre, qui sont destinées à la petite bourgeoisie locale. Ces résidences sont presque toutes concentrées sur les artères "commerciales" de l'époque (rues Wellington, Charlevoix, Centre).

Ce premier rendez-vous canadien du capital et du travail ne se réalise pas sans heurts. Les conditions de travail sont insupportables. Les travailleurs sont de véritables esclaves des patrons. On exploite particulièrement les immigrants irlandais qui débarquent à Montréal et qui sont complètement à la merci des employeurs. Aussi de nombreux conflits de travail ponctuent-ils cette première phase d'implantation du capitalisme. Par exemple la grève de 1843 des ouvriers du Canal Lachine et du Canal de Beauharnois où l'on réclame une réduction des heures de travail, de meilleurs salaires et le versement de ceux-ci à date fixe; par exemple également, les grèves des travailleurs du Grand Trunc (1864, 1883 et 1910).[3] Toutefois plusieurs de ces conflits auraient plus été le fait des travailleurs immigrants (en particulier des Irlandais et les Britaniques) que des Canadiens français qui émigraient des campagnes vers la ville. Il serait intéressant de savoir ce qu'il en est précisément afin de mieux comprendre l'attitude dominante du prolétariat francophone de l'époque face à la domination et à l'exploitation du capital. Les francophones étaient, semble-t-il "recherchés pour leur docilité et leurs faibles exigences salariales".[4]

Le déclin industriel et ses répercussions

A partir des années 20, le quartier entre dans un long processus de déclin industriel. Une période de stagnation sociale accompagne ce processus.

Au plan économique comme au plan démographique, Pointe St-Charles devient une zone marginale.

Au niveau de l'activité économique, le quartier perd son importance. Depuis 1940 particulièrement, il n'y a plus de croissance industrielle. Plusieurs facteurs expliquent cette situation. Mentionnons le peu de terrains vacants disponibles, l'importance décroissante du transport ferroviaire, le vieillissement et la marginalisation de certaines entreprises (alimentaire, textile). Il faut aussi évoquer à la fois le déplacement général de l'activité économique de Montréal vers le "centre" du Canada (i.e. l'Ontario) et le phénomène de l'implantation des nouvelles entreprises dans les banlieues plutôt qu'au centre-ville . Enfin en 1959, suite à l'inauguration de la Voie Maritime du St-Laurent, le Canal Lachine voit son activité décroître; il sera fermé quelques années plus tard. Cette détérioration industrielle du quartier affecte directement la population qui y habite.

Au niveau du logement, la situation empire. Dans l'ensemble, les logements de Pointe St-Charles avaient été mal construits. Or la construction domiciliaire s'arrête presque complètement au début du siècle.[5] Par ailleurs, jusqu'au milieu des années 1970, pratiquement aucun projet de rénovation n'est réalisé. Plusieurs commerces ferment. Des taudis complètement inhabitables sont barricadés. A la fin des années '60, la Ville de Montréal considérait que 50% des maisons était en mauvais état.

Aussi la population diminue-t-elle rapidement; alors qu'en 1951, 27,000 personnes habitaient le quartier, il ne reste plus, en 1976 que 16,000 personnes.[6] Tous les indices socio-économiques semblent négatifs: le niveau d'instruction, comme le niveau de revenu sont très faibles. En fait la population vieillit. En général, ceux qui voient leur revenu augmenter ont tendance à quitter le quartier pour des secteurs où le stock de logement est relativement plus convenable (Verdun, Ville Emard, Côte St-Paul et éventuellement Ville La Salle). Il est significatif que sur la main-d'oeuvre des 10 grandes entreprises installées dans le quartier, seulement 20% habite le quartier (1970); c'est dans ces entreprises que les revenus sont les plus élevés. En 1970, une étude estime que 40% de la population est soumise au régime de bien-être; le taux de chômage serait alors d'environ 1/3 plus élevé que la moyenne québécoise.[7]

Aussi toutes les études réalisées sur la situation montréalaise s'accordent-elles pour reconnaître l'existence d'une zone de "pauvreté", d'exploitation en utilisant des euphémismes tels "quartier défavorisé", "zone prioritaire", "zone grise", etc.

quelle culture ?

De la fin du XIX^{e} siècle au milieu du XX^{e} siècle, la population de Pointe St-Charles est passée du prolétariat au sous-prolétariat. Depuis le début de l'industrialisation, l'écrasante majorité de la population qui y réside vit une situation d'exploitation manifeste. Pourtant il ne s'agit pas d'une population révoltée. Bien sûr, on y retrouve une incidence significative des phénomènes de délinquance et d'alcoolisme, mais ce type de comportement se révèle précisément une forme de contestation peu articulée du système social. Au demeurant l'organisation socio-politique dominante n'éprouve aucune difficulté à canaliser et à contrôler cette forme de déviance. Ainsi le nombre impressionnant et l'emplacement de débits de boisson (tavernes) que l'on retrouve manifestent à la fois l'importance du phénomène et son intégration dans le tissu social et urbain du quartier.

Il y a donc nécessairement contradiction entre la situation objective des travailleurs de Pointe St-Charles et leur perception subjective de la réalité. C'est cette antinomie qui rendrait la vie quoditienne tolérable, acceptable. Or si nous connaissons relativement bien la situation socio-économique de la population ouvrière de Pointe St-Charles, la situation idéologique de cette même population nous est bien moins familière. Comment vit-on? Comment se représente-t-on la réalité? Quelle est la conscience de la population? Quelle est l'idéologie dominante? Quelle est la culture du milieu? Voilà autant de questions fondamentales dont les réponses dévraient en quelque sorte constituer la base de tout projet d'éducation populaire,i.e. d'action visant à faire coïncider la perception du réel et le réel.

L'équipe du Carrefour avait amorcé il y a quelques années (1971-1973) une recherche sur les représentations de la réalité au sein de la population ouvrière du quartier. Par cette étude, l'équipe voulait mettre en relation

la situation du milieu, les formes d'organisation sociale que l'on y retrouvait et la représentation que l'on se faisait de divers aspects de la réalité. Divers aspects / secteurs étaient abordés tels la santé, l'habitation, l'alimentation, l'éducation, l'information, le loisir, le travail... Cette recherche fut malheureusement abandonnée en cours de réalisation et aucun bilan ne fut produit.

Notre connaissance générale de la question est donc limitée. Nous pouvons cependant évoquer quelques hypothèses sur des faits ou événements qui ont contribué à induire au sein de la population ouvrière francophone du milieu une représentation, une idéologie qui ne correspondait pas à ses intérêts.

Pointe St-Charles est un milieu fermé. Au niveau géographique, le quartier est complètement coupé de tout contact direct avec la population des quartiers avoisinants. Cette dimension spatiale a certainement contribué à développer chez la population qui y réside un sentiment d'appartenance très fort. Ce sentiment s'est d'ailleurs accentué au cours des dernières années alors que le mouvement migratoire vers le quartier est pratiquement nul.[8] En même temps cette isolation a permis l'identification facile de Pointe St-Charles comme zone de pauvreté. Mais du même coup, cette identification a provoqué une réaction opposée de négation: on se dit fier de vivre à Pointe St-Charles et c'est avec passion que l'on s'oppose à l'étiquette de "défavorisé". Le journal hebdomadaire "La Voix populaire" qui était géré par une association d'hommes d'affaires s'oppose à toute qualification particulière des quartiers du sud-ouest de Montréal. A l'intérieur même de Pointe St-Charles, on perçoit peu les liens communs avec la population des quartiers avoisinants. Dans bien des cas, c'est plutôt le processus contraire qui a cours; on s'oppose à la population de ces quartiers - en particulier à la population (massivement ouvrière)de Verdun - que l'on qualifie pourtant fréquemment de "parvenue".

Dans ce milieu très particularisé, le clergé et les élites locales établiront dès le début de l'industrialisation leur pouvoir idéologique et économique. Il importe de se rappeler que les Canadiens français qui se sont établis à la Pointe St-Charles provenaient principalement des régions rurales du Québec. Ces régions vivaient sous la domination idéologique de l'Eglise. Au XIX^{e} siècle, alors que débute le mouvement migratoire vers les villes, la population rurale du Québec vit en économie fermée, dans une société semi-féodale qui s'éteint.

On peut croire que la vieille structure mentale des "habitants" ne disparaîtra pas du seul fait de l'immigration vers les villes et du contact avec un mode nouveau de production. L'Eglise allait suivre et encadrer le mouvement démographique; les notables (principalement des petits commerçants) prendraient la relève des élites terriennes. L'opulence des églises de Pointe St-Charles atteste l'influence, l'emprise du clergé sur une population pourtant complètement démunie. L'influence idéologique de l'Eglise fut très forte. Il semble que l'Eglise n'ait fait qu'adapter au mode nouveau de production le discours réactionnaire de soumission qu'elle prêchait déjà depuis plusieurs siècles: respect de l'autorité, de la propriété privée, nécessité du travail, acceptation de son sort. C'est maintenant au patron qu'un tel discours profitait directement.

Nous avons évoqué plus haut la soumission des travailleurs francophones au siècle dernier. La position de l'Eglise catholique lors de la Commission d'enquête sur le Capital et le Travail au XIX^{e} siècle montre jusqu'à quel point l'Eglise n'était pas étrangère à cette attitude; au contraire elle la suscitait:

> "L'archevêque de Québec demande des mesures pour sauvegarder la moralité dans les fabriques et recommande d'accorder un temps de repos aux femmes et aux enfants au milieu de l'avant-midi et de l'après-midi. Il demande aussi qu'on améliore les conditions d'hygiène dans les établissements industriels. Sur la question des conflits ouvriers, l'archevêque est catégorique. Les grèves, écrit-il, sont un des grands dangers de la société, car trop souvent elles dégénèrent en désordres déplorables".[9]

A la Pointe St-Charles le clergé local n'a pas fait exception (sauf le passage d'une communauté de prêtres-ouvriers français dans l'une des deux paroisses de 1956 à 1973). Les listes des marguillers et celles des notables se confondent. L'anecdote suivante est significative: au début des années '60, le clergé de la paroisse St-Charles manifesta en chaire son opposition à la participation des citoyens au Regroupement des citoyens qui venait d'être formé. Quant aux autres notables locaux qui travaillaient et, en général, habitaient dans

le quartier, ils constituaient un allié et un relais du grand capital. On peut croire que cette forme d'encadrement systématique de la population ouvrière du milieu a eu un effet déterminant au plan idéologique en imposant une conception du monde, une norme sociale. On connaît peu cependant les formes concrètes de la vie sociale et mentale de cette population dans le cadre de ce carcan.

Mais l'expérience de travail et de vie de la population ouvrière du quartier qui, au fil des ans, s'accumulait devait interroger cette domination idéologique suite à la détérioration continue des conditions de vie et de travail; avec le développement des moyens de communication et de l'éducation, la représentation figée et passéiste du réel commençait à être remise en question. Une conscience croissante des inégalités sociales se manifesta; une perception plus globale et plus conflictuelle des rapports sociaux se répandit. Ce phénomène de prise de conscience fut sûrement accentué par le départ de plus en plus considérable des notables. L'ordre culturel établi ne parvenait plus à assurer efficacement la cohésion sociale. On assista à la stagnation et à la disparition de plusieurs organisations traditionnelles (Légion de Marie, Ligue du Sacré-Coeur, Filles d'Isabelle, etc.).

Mais les fondements de cette culture, la représentation du monde qui la caractérisait devaient, pour l'essentiel, continuer à s'imposer.

2. Le Carrefour d'éducation populaire

2.1 l'animation sociale au cours des années '60

C'est dans le contexte économique, politique et social des années 1960 qu'allait naître le Carrefour d'éducation populaire.

transformations économiques

Au cours des années d'après-guerre, le Québec connaît des transformations considérables. Les années 1945 à 1965 sont marquées par une forte croissance économique (avec une période de récession de 1957 à 1960): c'est l'époque de la pénétration massive du grand capital américain dans l'économie canadienne. Les compagnies multinationnales occupent une position très importante dans les secteurs primaire (exploitation des richesses naturelles) et secondaire (industrie manufacturière).

Le Québec est particulièrement affecté par ces transformations économiques. Sa structure industrielle est vieille; l'industrie légère traditionnelle (textile, chaussure, meuble) y occupe une place majeure. La main-d'oeuvre québécoise est peu spécialisée. Les structures politiques et sociales de la société québécoise se révèlent de plus en plus inadaptées à la situation économique qui se développe.

Le Québec s'urbanise de plus en plus. Des revendications populaires se font de plus en plus pressante: on réclame des transformations radicales des structures particulièrement au niveau de l'accessibilité à l'éducation et aux services de santé.

les milieux populaires

Cette période d'ébullition des années '60 touche l'ensemble de la société québécoise. Dans les milieux populaires, telle la Pointe St-Charles, on a vu

cette transformation de la structure économique y produit le plus souvent des effets particulièrement négatifs;alors que les années d'après-guerre sont marquées par un mouvement migratoire important des campagnes vers les villes, en milieux populaires il y a décroissance démographique. En fait ce sont les vieux quartiers urbains et les régions marginales qui semblent subir les contre-coups de cette croissance (le fait que l'animation sociale ait "apparu" au Québec à peu près simultanément en Gaspésie et dans les quartiers populaires du sud-ouest de Montréal n'est pas le fruit du hasard). A Pointe St-Charles les effets visibles du "nouveau" modèle de développement sont la fermeture du Canal Lachine, la construction de l'autoroute Bonaventure, la destruction totale du quartier Victoriatown pour faire place à la Cité du Havre et l'autostade en vue de l'Exposition Universelle de 1967... La pauvreté et l'exploitation ne constituent pourtant pas un phénomène nouveau dans ces milieux, mais ces zones ne profitent aucunement de cette période de prospérité relative; tout au contraire les écarts sociaux vont en s'accroissant.Le consensus social qui y était maintenu entre autres par le clergé et la petite bourgeoisie locaux commence à se lézarder. Le tissu social de ces milieux se modifie; une partie de la petite bourgeoisie (les "notables") qui y demeurait quitte ces quartiers en direction des banlieues. Les modèles traditionnels d'intervention sociale (particulièrement la "charité") sont remis en cause par une nouvelle petite bourgeoisie (intellectuelle et moderniste) qui se développe (et intervient) à partir des années '60. Face à la détérrioration des conditions de vie, à l'inefficacité des institutions traditionnelles d'assistance dont le mandat est de colmater les "brèches" (ex.: les sociétés St-Vincent-de-Paul), face également à l'inaction des pouvoirs publics, on souhaite assurer à ces zones et aux populations qui y habitent le "droit au développement".

refaire le consensus social

A Montréal, c'est particulièrement l'équipe d'animation sociale du Conseil des Oeuvres qui met de l'avant des modèles nouveaux d'intervention. Cette équipe identifie des zones prioritaires d'intervention dont Pointe St-Charles.[10] Après avoir fait le constat de l'existence des inégalités sociales, on postule

que cela s'expliquerait par l'inégalité des chances; or cette inégalité des chances serait causée par l'inadaptation de ces populations aux structures sociales... et l'inverse! Pour remédier à cette situation, il faudrait d'une part secouer l'apathie de la ponulation (en favorisant par exemple l'émergence de "leaders naturels") et d'autre part, après avoir identifié des besoins, enclencher le processus de solution, de réponse à ces besoins.

On considère que l'Etat est / doit être préoccupé du "bien commun" de l'intérêt général. Aussi mise-t-on beaucoup sur l'intervention de l'Etat (particulièrement du pouvoir municipal) afin de pallier aux lacunes identifiées et rétablir ainsi l'harmonie entre les classes dirigeantes et les couches sociales les plus délaissées.

Pointe St-Charles

Ce modèle d'intervention est d'abord expérimenté à St-Henri (1963) et à la Petite Bourgogne puis à la Pointe St-Charles. En 1963 on crée le Regroupement des citoyens de Pointe St-Charles. Le Regroupement est un comité de citoyens qui organise la mobilisation, l'"organisation communautaire", sur des problèmes locaux et concrets: par exemple, la fermeture de l'école Jeanne-Leber, l'agrandissement de l'école St-Jean, l'absence d'école secondaire dans le quartier; le problème des maisons barricadées, l'obtention d'un mini-parc de verdure, etc. On crée autant de comités qu'il y a de problèmes identifiés. Dans un premier temps, on mène une action de type essentiellement revendicatif: on réclame des services, on demande aux autorités locales de solutionner les problèmes identifiés.

A Pointe St-Charles les animateurs du Conseil des Oeuvres s'appuyent sur le clergé de l'une des deux paroisses du milieu, qui lui-même suscite la participation de personnes actives jusqu'alors au niveau des organismes paroissiaux tels le Cercle d'Entraide,et de mouvements confessionnels, tel le M.T.C. (Mouvement des Travailleurs Chrétiens). Assez rapidement la présence de la petite bourgeoisie intellectuelle s'amplifiera: plusieurs universitaires ou étudiants en sciences sociales "descendent" à Pointe St-Charles; la Compagnie des Jeunes

Canadiens y fera une incursion; enfin un certain nombre de jeunes du quartier qui poursuivent leurs études participeront activement aux activités des divers comités de citoyens.

Après un certain temps, l'activité revendicative du début est de plus en plus accompagnée d'un effort d'organisation autonome sur une base de quartier. On assiste à un effort généralisé pour se doter d'institutions contrôlées par les citoyens du milieu. Le quartier se dote de "Services Communautaires" (ou cohabiteront pendant quelque temps l'Organisation de défense des assistés sociaux et le bureau local du "Bien-être social"..), d'une clinique communautaire, d'un comptoir alimentaire, d'une garderie populaire, etc. On tentera même de se doter d'un pouvoir économique: une coopérative de construction de chaloupes existera pendant quelque temps; à quelques reprises, les comités de citoyens tenteront de prendre le contrôle du Conseil d'administration de la Caisse populaire St-Charles, symbole (et instrument réel) du pouvoir des notables locaux sur le milieu. En 1970, un éphémère Conseil de quartier sera créé pour chapeauter les diverses organisations populaires.

2.2 Le Carrefour

C'est dans ce contexte général qu'apparaît l'action d'alphabétisation à la Pointe St-Charles.

l'origine du projet

Rappelons brièvement l'origine du projet. En 1967, quelques adultes analphabètes abandonnent l'école publique où ils s'étaient inscrits à des cours du soir. Quelques-uns d'entre eux se regroupent et saisissent le Regroupement des citoyens de Pointe St-Charles de leur problème: il y a plusieurs adultes analphabètes dans le quartier; or la plupart de ceux qui s'inscrivent aux cours offerts par l'école Charles Le Moyne abandonnent au bout de quelques semaines. Les animateurs du Regroupement proposent de former un comité de citoyens pour analyser le problème et tenter d'y trouver une solution. Au noyau d'analphabètes s'ajoutent donc des représentants de la petite bourgeoisie agissante dans

le milieu: deux personnes déjà actives au niveau des oeuvres paroissiales, deux religieuses enseignantes qui habitent le quartier, un travailleur-social du Service social local, une fonctionnaire du Service de l'éducation des adultes de la C.E.C.M.,... et le bedeau de la paroisse St-Charles (on songe déjà à offrir des cours au sous-sol de cette église!). Comme le Ministère de l'Education utilise l'expression "éducation de base" pour désigner les cours de 1ère à 4e année, le comité prend le nom de "Comité d'éducation de base de Pointe St-Charles".

On verra que le Comité d'éducation de base (qui devait s'appeler plus tard Carrefour d'éducation populaire) allait constituer à l'origine une tentative de symbiose entre l'action de l'Etat québécois au niveau de l'éducation et le modèle d'organisation communautaire développé en particulier par le Conseil des oeuvres de Montréal. Au début, l'action du Comité d'éducation de base se définit en harmonie, en complémentarité avec celle de l'Etat au niveau de l'éducation. Mais rapidement les deux modèles s'affronteront.

Le rattrapage scolaire de l'Etat

Rappelons brièvement l'action de l'Etat. Les transformations économiques des années '50-'60 exigent la formation d'une main-d'oeuvre plus qualifiée. D'autre part, les organisations populaires (particulièrement le mouvement ouvrier) revendiquent une accessibilité plus grande à l'éducation. Le gouvernement québécois lance une réforme générale du système scolaire, crée en 1964 un Ministère de l'Education. On affirme qu'une élévation générale du niveau d'instruction permettra de répondre aux besoins de l'économie et assurera le bien-être général des Québécois. C'est la période du slogan du M.E.Q.: "qui s'inscrit s'enrichit".

Non seulement l'Etat se préoccupe-t-il de la formation initiale des jeunes; il estime qu'un rattrapage important s'impose au sein de la main-d'oeuvre; à cette époque plus de la moitié de la population adulte du Québec n'a pas complété le cours élémentaire. Aussi des "Services d'éducation des adultes" sont créés au niveau des commissions scolaires, plusieurs programmes de formation

pour adultes sont initiés. A Montréal, au milieu des années '60, la C.E.C.M. offre des cours du soir pour adultes dans plusieurs écoles de quartier. C'est ainsi qu'est instauré un programme à l'école secondaire Charles Le Moyne de Pointe St-Charles.

Ce qu'on y offre aux adultes c'est un programme traditionnel de formation. C'est la "petite" école pour les enfants (le jour) offerte aux adultes (le soir). Ce sont les mêmes programmes, les mêmes manuels (pour enfants), les mêmes professeurs, le même environnement et la même pédagogie. C'est le son de la cloche qui inaugure et termine la leçon, qui annonce la récréation. On y offre des cours de la 1ère à la 8e année. On comprendra que ceux qui s'y sentent les plus mal à l'aise sont précisément ceux qui sont le moins acculturés au modèle scolaire, i.e. les personnes les moins scolarisées (dont les analphabètes). Aussi l'institution scolaire traditionnelle s'avère-t-elle incapable de conserver sa "clientèle". Ils abandonnent; ils manquent de motivation, dira-t-on. En réalité, c'est l'école et sa culture qui les rejettent.

Les initiateurs du Comité d'éducation de base voulaient donc proposer un "modèle" différent, plus actualisé. Le Comité d'éducation de base naît à partir d'un <u>problème</u> concret (les analphabètes qui ne peuvent s'intégrer à l'école) et d'un <u>besoin</u> clairement circonscrit, délimité: l'analphabétisme. Mais ce qui est relativement nouveau pour l'époque, c'est que l'on ne se limite pas à la seule revendication du service: on veut organiser soi-même le service afin de répondre adéquatement au problème identifié.

Cela s'explique largement du fait que c'est l'Etat qui avait pris l'initiative de l'action en l'alphabétisation en implantant à la Pointe St-Charles un centre d'éducation des adultes. Dans la plupart des interventions du Regroupement des citoyens à cette époque la situation était différente: devant l'incurie de l'Etat dans plusieurs domaines on réclamait son intervention: par exemple l'inaction de la municipalité en matière de logement et de rénovation urbaine, l'absence d'une école secondaire offrant le cours complet (de secondaire I à

secondaire 5). Dans le cas de l'alphabétisation, il n'est pas question, par la force des choses, de réclamer un service qui existe déjà. On aurait pu toutefois se contenter d'exiger une amélioration du service existant. Or les analphabètes qui ont quitté l'école du soir et les autres membres du comité estiment qu'il faut sortir de l'école, du milieu et de l'ambiance scolaires. Le Comité d'éducation de base mènera donc la revendication en demandant d'assurer lui-même l'organisation et la gestion du service d'alphabétisation avec la collaboration de la C.E.C.M.

La structure

La structure retenue se révèle donc très différente du modèle scolaire traditionnel et dominant. Dès le début, des mécanismes de gestion et de participation populaires sont mis en place. Le noyau initial adopte le modèle du "comité de citoyens" dont nous avons mentionné plus haut la composition sociale initiale. Quand le Comité aura constitué des groupes d'alphabétisation, on instaurera une assemblée générale des participants. Suite à l'accroissement du volume d'activités, on créera une instance de concertation pour les enseignants (l'"équipe"). Enfin, en 1970, alors que le Comité d'éducation de base quitte le sous-sol de l'église St-Charles pour s'installer dans une petite école désaffectée de la C.E.C.M., on formalise la structure organisationnelle: au plan formel, c'est l'Assemblée Générale (A.G.) du Carrefour formée de résidents du quartier et de participants qui sera responsable de l'orientation générale; un Conseil d'administration (C.A.) formé de citoyens, de participants et de membres du personnel élus assure la gestion générale; un coordonnateur est responsable d'établir les liens entre le C.A., le personnel et les activités quotidiennes; enfin l'équipe (personnel plein-temps et temps partiel) se préoccupe des questions pédagogiques et achemine les propositions au Conseil d'administration. Dans l'histoire du Carrefour, c'est particulièrement au sein de cette structure plus ou moins officielle que se dérouleront les débats sur l'orientation.

Mais au cours des premières années, la structure formelle demeure relativement imprécise. L'activité du Comité se résume principalement à un appoint

à l'activité d'alphabétisation: le recrutement des analphabètes, la suggestion de professeurs à la C.E.C.M., l'organisation matérielle (locaux, papeterie,...). La question de l'activité pédagogique, du contenu même de l'enseignement n'est pas objet de discussion. Cependant l'enracinement du Comité dans le milieu, le militantisme et le bénévolat de ses premiers initiateurs allaient assurer le développement du projet initial. La structure locale et relativement autonome que l'on met en place crée les conditions qui vont permettre le débat sur la fonction, les objectifs et l'action éducative du projet. La structure qui se développe va permettre au Comité d'éducation de base / Carrefour de devenir autre chose qu'une "machine à donner des cours" (comme on qualifiait alors l'activité dominante des Centres d'éducation des adultes). Progressivement le Carrefour deviendra lieu d'expression et de débats des contradictions sociales où s'affrontent différentes conceptions de l'alphabétisation et de l'éducation populaire.

traditionnalistes vs modernistes

C'est dans une partie ultérieure que nous verrons comment, au plan de l'alphabétisation, diverses conceptions s'affronteront et seront expérimentées. Ce conflit, dont l'enjeu social dépasse la question de l'alphabétisation, se jouera principalement à deux niveaux, au plan interne et au niveau des modalités de la relation avec la C.E.C.M..

Au plan interne, c'est principalement au niveau de l'équipe (enseignants) que les conceptions s'affrontent. L'équipe se divisera en deux. D'une part on retrouve ceux que l'on pourrait qualifier de "traditionnalistes" et les "réformistes". Pour ces personnes, la population analphabètes de Pointe St-Charles est handicapée culturellement; il importe donc de lui donner (par l'enseignement) des instruments qui lui permettront de fonctionner normalement. Quant à eux, les "réformistes" reconnaissent certaines différences sociales et culturelles et insistent sur la nécessité d'<u>adapter</u> la méthode et les outils aux particularités sociales et culturelles du milieu. Les tenants de cette position sont issus du monde scolaire: ils ont été formés dans les écoles normales, ont enseigné / enseignent le jour aux jeunes dans les écoles

régulières et s'investissent au Comité d'éducation de base (puis au Carrefour) à temps partiel. D'autre part, on retrouve des "animateurs" modernistes qui s'opposent progressivement aux actions "scolarisantes". Ceux-ci articulent de plus en plus leur analyse de la situation en termes de classes sociales et d'antagonisme de classes. Les actions du Carrefour devraient s'inscrire, avance-t-on, dans une perspective de défense des intérêts des couches populaires. Les tenants de cette position oeuvrent à plein-temps au Carrefour; quelques-uns ont une expérience antérieure au niveau de l'action catholique, les autres sont des universitaires du secteur des sciences humaines.

Ce débat sur les objectifs et le rôle du projet entraîne des répercussions au niveau du Comité d'éducation de base ou l'on assiste au retrait / élimination des citoyens qui voulaient faire oeuvre charitable en s'occupant des "pauvres" analphabètes... En plus, la participation de représentant(s) du Service de l'Education des adultes de la C.E.C.M. aux réunions du Comité est remise en cause. Que le Comité d'éducation de base devienne définisseur de ses objectifs et de sa stratégie, cela implique de redéfinir la relation à la Commission scolaire. La relation amicale du début devient plus tendue...

lutte pour l'autonomie

C'est en premier lieu sur les questions du processus d'engagement du personnel enseignant et du contenu des cours que le conflit avec la Commission scolaire naîtra. Au début, c'est la C.E.C.M. qui procédait à l'engagement des enseignants, le rôle du Comité se réduisant à "faire des suggestions". La C.E.C.M. posait comme condition sine qua non à l'engagement des enseignants le fait qu'ils soient "enseignants", i.e. diplômés en psycho-pédagogie (brevet d'enseignement). Le Comité réclamera plutôt que soient considérés exclusivement ses propres critères (connaissance du milieu, partage des objectifs, etc.). De façon analogue, le Comité entend exercer progressivement un contrôle plus grand sur le contenu de l'enseignement. Or la C.E.C.M. exige que soient respectés les programmes du Ministère de l'Education.

En fait, l'autonomie du projet s'affirme progressivement. Déjà le bénévolat de plusieurs intervenants favorise le développement relativement autonome du projet. A partir de 1970, le Carrefour diversifie ses sources de financement en obtenant des subventions (Action Sociale Jeunesse, Paix et Développement,...) qui lui permettent d'engager quelques permanants. La Commission scolaire ne peut plus alors intervenir directement sur une partie considérable des activités du Carrefour (on ne contrôle pas ce que l'on ne finance pas). Au début des années '70, le Carrefour demandera de recevoir globalement le budget que la C.E.C.M. verse directement aux "enseignants" du Carrefour et de l'administrer lui-même. En 1973, le Carrefour et les autres centres d'éducation populaire obtiennent une victoire importante à ce niveau lorsque la C.E.C.M. accepte de signer un protocole d'entente avec les différents centres en versant globalement les subventions sur la base d'un projet et d'un rapport annuels que chaque centre s'engage à déposer. Paradoxalement, dans ce long conflit avec la C.E.C.M., les meilleurs alliés du Carrefour au sein de la Commission scolaire furent la coordonnatrice à l'éducation de base... et le directeur du Service de l'éducation des adultes (S.E.A.). Plusieurs fonctionnaires du Service ne pouvaient même pas imaginer l'existence de modèles éducatifs reconnus par l'Etat différents de ceux bureaucratiques, traditionnalistes, passéistes, rétrogrades et sclérosés dans lesquels ils se complaisaient.

un modèle différent

Avec le recul historique, il apparaît que l'expérience du Carrefour a contribué à développer en éducation populaire une structure et un modèle différents de ceux officiellement et réellement dominants. Dans une certaine mesure le modèle du Carrefour allait influencer d'autres centres d'éducation populaire qui allaient être créés à Montréal autour des années '70. Pendant ces années en effet quelques autres centres sont mis sur pied dans des quartiers populaires: le C.E.D.A. (Comité d'éducation des adultes) dans la Petite Bourgogne - St-Henri, le P.E.C. (Pavillon d'éducation communautaire) dans Hochelaga - Maisonneuve, les Ateliers populaires sur le Plateau Mont-Royal. En fait,

les années 1968-1973 constitueront une période intensive d'émergence puis de concertation d'organisations populaires. Plusieurs groupes, mouvements et organismes surgissent dans le champ social et culturel. Le Carrefour participe au mouvement de revendications des organismes volontaires d'éducation populaire d'abord dans le cadre de l'I.C.E.A. (l'Institut Canadien d'éducation des adultes), puis de l'éphémère Carrefour des groupes populaires. Nous avons avancé plus haut des hypothèses qui expliquent au moins partiellement l'émergence de mouvements populaires au milieu des années '60. Dans le secteur de l'éducation des adultes, ce mouvement a été certainement facilité par la faiblesse relative de l'intervention de l'Etat québécois dans ce nouveau secteur. Cette faiblesse relative de l'intervention de l'Etat a constitué un des facteurs qui ont permis à des organisations populaires d'occuper une partie du "terrain" et de tenter d'élaborer sur leurs propres bases des stratégies "autonomes" d'éducation populaire.

Très tôt cependant, l'Etat aura de plus en plus tendance à se substituer aux organisations populaires autonomes en tentant d'intervenir directement. Face à l'échec de ses interventions institutionnelles traditionnelles en milieux populaires, l'Etat initiera lui-même des projets plus "souples" d'éducation populaire. Le pouvoir de contrôle sur ces projets sera toutefois clairement défini. On peut citer en exemple le projet Multi-média (farouchement combattu à ses débuts par le Carrefour des groupes populaires) et les projets S.E.A.P.A.C. (Services Educatifs d'Aide Personnele et d'Animation Communautaire) en 1972). De même, il est significatif qu'à partir de 1973-74, la C.E.C.M. n'ait plus favorisé l'implantation de Centres d'éducation populaire dans d'autres quartiers (il existe actuellement en fait un autre centre, René-Goupil, mais les perspectives d'éducation et de gestion y sont très différentes).

une fonction différente?

S'il est évident que le modèle de gestion et d'intervention développé au Carrefour d'éducation populaire et dans d'autres organisations se révèle différent du modèle dominant, on est en droit de se demander si ces organisa-

tions réalisent des fonctions vraiment différentes, si elles servent véritablement les intérêts des couches populaires auxquelles elles s'adressent.

Il apparaît que le Carrefour n'exerce pas de façon significative la fonction principale exercée par les programmes de formation des adultes au Québec, à savoir le recyclage des forces productives afin de répondre aux besoins de l'économie et d'assurer ainsi directement la reproduction sociale. Les programmes généraux d'éducation des adultes et les programmes spécialisés de formation de la main d'oeuvre assurent cette fonction dans la société québécoise. En milieux populaires, on note toutefois que cette fonction de formation de la main-d'oeuvre adulte est mal assurée. Mais on constate que l'Etat est peu intéressé à former professionnellement cette "main-d'oeuvre": l'économie a besoin qu'une proportion de la force de travail soit peu scolarisée et non qualifiée - c'est l'"armée de réserve" que l'économie capitaliste utilise selon les cycles qu'elle traverse. D'aucuns estiment que l'analphabétisme (et la sous-scolarisation) a été réduite à une proportion acceptable. Une telle observation pourrait paraître dénuée de fondement ou alors cynique. C'est pourtant la seule signification que l'on peut donner à la nouvelle politique de formation de la main-d'oeuvre qui, à toutes fins pratiques, risque d'interdire aux adultes qui n'ont pas complété le cours élémentaire ou secondaire l'accès aux programmes de formations professionnelle.[11] L'alphabétisation et la formation générale ne sont plus considérées comme étant des investissements productifs.

Le Carrefour n'exerce pas une fonction de recyclage de la force de travail - et il semble que l'Etat n'est pas particulièrement intéressé à ce que cette fonction soit assurée en milieux populaires. On peut alors se demander si le Carrefour n'exerce pas plutôt une fonction essentiellement idéologique. Par son existence et ses activités, l'institution contribuerait à refaire le consensus social au sein des couches populaires qui sont particulièrement affectées par les transformations économiques et les reconversions de l'espace urbain. Vue dans cette perspective, l'action éducative du Carrefour remplirait une fonction complémentaire à celle de l'Etat. Et elle serait d'autant plus tolérée par l'Etat que plusieurs des tentatives institutionnelles d'action éducative en milieux populaires ont échoué. Cette interprétation de la fonction de plusieurs organisations populaires est largement partagée. On parle

du danger ou de l'inévitabilité de la "récupération", du "réformisme"; on estime que tout est piégé d'avance. Et l'on utilise souvent comme argument décisif le fait que l'Etat continue de financer des organisations qui prétendent le contester.

La question est posée - et elle est fondamentale. Nous ne souscrivons toutefois pas aux analyses simplistes du style "intégration ou subversion". Il serait trop facile d'estimer que le Carrefour n'a pour fonction que de servir les intérêts dominants. L'histoire du Carrefour (comme celle de plusieurs organisations populaires) montre que celui-ci a profité de la faiblesse relative de l'Etat dans un secteur donné et à un moment donné pour voir le jour et se développer. Par exemple sur la question du financement du Carrefour, nous avons montré comment c'est la conjoncture particulière du milieu des années '60 qui a contribué à favoriser le financement du projet. Par ailleurs, son insertion réelle dans le milieu, le volume d'activités qui s'y déroule maintenant font que l'Etat ne peut pas ne pas considérer favorablement les activités éducatives qui y ont cours et ce, même s'il éprouve et exprime des réserves à propos de ces activités.

Mais la réponse véritable à la question de la fonction réelle d'une institution comme le Carrefour réside dans l'analyse de la pratique réelle qui s'y déroule. Dans quelle mesure la pratique éducative du Carrefour correspond-elle aux intérêts des courches populaires? Dans quelle mesure cette pratique répond-elle aux besoins de développement culturel de cette population? Dans quelle mesure la pratique éducative rend-elle possible le progrès intellectuel, le développement du niveau de conscience des classes populaires?

En rendant compte de l'expérience d'alphabétisation du Carrefour d'éducation populaire, nous tenterons de présenter quelques éléments pour une réponse.

3. Les analphabètes

Dans le contexte économique et social d'un quartier populaire comme Pointe St-Charles, on peut aisément intuitionner que la population adulte qui y réside est relativement peu scolarisée et qu'on y retrouve un certain pourcentage d'analphabètes. Toutefois, avant de considérer plus en détail la situation telle qu'elle se pose dans ce milieu, nous tenterons de circonscrire le phénomène d'une façon générale.

3.1 l'analphabétisme

La définition de l'analphabétisme, de ce qu'est un analphabète est plus complexe qu'il y peut paraître de premier abord. Nous verrons que si l'analphabétisme se définit d'abord comme une simple question de connaissance et de maîtrise d'un code, on ne peut réellement appréhender le phénomène qu'en analysa · la nature de ce code, qu'en prenant en considération les conditions historiques et sociales d'accès à ce code. Dans cette présentation rapide des diverses composantes de l'analphabétisme, notre propos n'est pas de complexifier à outrance; nous voulons plutôt présenter les diverses facettes de l'analphabétisme, facettes que toute action d'alphabétisation devrait prendre en considération.

la connaissance du code

Si on a recours au dictionnaire, l'analphabétisme se définit de façon circonscrite. Est analphabète "qui ne sait lire ni écrire"; l'analphabétisme fait référence à l'"état" et à l'"ensemble des analphabètes".[12]

Le terme analphabète est un vieux mot de la langue française (1580), mot qui vient d'ailleurs du latin et du grec. Le terme analphabétisme est au contraire récent (1922). Comme si la saisie du phénomène général était un fait nouveau. En fait, même si depuis des millénaires on sait que l'anal-

phabétisme existe, ce n'est que depuis peu que cet état est généralement perçu comme constituant un problème. Au Québec, est-il besoin de le rappeler, la loi de l'instruction obligatoire ne date que de 1942.

Pour en revenir à notre définition, l'analphabétisme est donc présenté comme un phénomène négatif (d'ailleurs indiqué par le "a" privatif); le terme lui-même comporte une connotation pathologique. C'est donc dans son contraire que l'analphabétisme trouverait sa définition; l'analphabète est défini par rapport à la personne "alphabète", i.e. sachant lire et écrire. On distinguera l'analphabète de celui qui ne l'est pas par l'incapacité ou la capacité de réaliser ou non les gestes de lecture ou d'écriture.

Et ces deux actions (lire et écrire) renvoient directement au système de signes, au code qui permet leur réalisation. Savoir lire et écrire présuppose donc que l'on connaisse le système de signes (alphabet) qui permet la traduction graphique des sons du langage, de la langue. Etre analphabète, c'est ne pas connaître le code de la langue écrite de sorte que l'on n'est pas en mesure de lire et d'écrire.

la maîtrise du code et de la langue

On pourrait croire que cette définition formelle, positiviste de l'analphabétisme serait intellectuellement satisfaisante, qu'elle permettrait de distinguer qui est analphabète et qui ne l'est pas. A l'expérience, on se rend compte que cette définition est difficilement opérationnelle.

Bien sûr, pour les analphabètes complets, i.e. les personnes ne sachant ni lire ni écrire, la délimitation s'opère facilement. Mais les zones grises commencent à apparaître lorsqu'il faut distinguer ceux qui ne savent que lire et "un peu" écrire. Et la confusion peut devenir totale lorsqu'on tente de définir les seuils minimaux qui permettraient d'affirmer que telle personne sait lire et écrire. Pour que l'on puisse dire d'une personne qu'elle est "alphabétisée", il faut que celle-ci ait intégré, maîtrisé jusqu'à un certain degré le code de la langue écrite. Or ce code n'est pas un objet, un attribut qui s'ajoute mécaniquement au sujet.

Par ailleurs, la langue écrite constitue un code "second" en ce sens qu'elle dépend d'un autre code qui est celui de la langue. Pour l'essentiel la langue est composée de mots (assemblages de sons et de structures permettant de lier les mots entre eux). Le code de la langue écrite est donc subordonné à langue, au langage. Conséquemment la maîtrise du code écrit est directement dépendante de la maîtrise du langage, de la langue. Une personne lira et écrira d'autant plus facilement qu'elle possède une certaine maîtrise du langage i.e., qu'elle connaît et comprend 1) les mots (le vocabulaire) 2) la structure (la grammaire) de la langue. Envisagée dans cette perspective la question de savoir lire et écrire apparaît liée non seulement au code écrit dont il faut connaître le mécanisme et les règles particulières, mais aussi à la question de la langue et du langage. Pour que l'activité de lecture et d'écriture soit un geste conscient, actif et significatif, il faut avoir développé les capacités de penser et de dire.

un phénomène social

Jusqu'à présent, nous avons montré que l'analphabétisme n'était pas une réalité univoque se réduisant à la seule question de l'apprentissage du code de la langue écrite. Pour être en mesure de lire et écrire, il faut connaître le code, mais aussi être en mesure d'exercer sa pensée, de la traduire par le langage. Cependant cet élargissement "interne" de l'analphabétisme n'est pas suffisant pour rendre compte de cette réalité. L'analphabétisme n'est pas qu'un phénomène individuel; c'est aussi un phénomène historique et social.

L'analphabétisme est lié à la division sociale du travail. Au plan mondial, l'analphabétisme est largement concentré au niveau des pays dits "sous-développés", i.e. des pays qui sont intégrés à l'économie occidentale, mais dont la fonction est de fournir des matières premières et un marché de consommation aux économies des pays dits "développés". A l'intérieur de ces derniers pays, on retrouve des poches d'analphabétisme au sein des classes populaires, principalement au sein de la "réserve" du capital: ce sont les chômeurs, travailleurs occasionnels, manoeuvres, travailleurs non qualifiés,... L'analphabétisme est produit par des sociétés qui produisent aussi l'"alpha-

bétisme", le savoir. Dans les deux cas, l'analphabétisme ne peut être considéré comme une réalité isolée: "l'analphabétisme, la misère, le chômage, etc. sont les révélateurs d'une situation globale d'exploitation dont il est nécessaire de dégager les éléments constitutifs et leur interaction".[13]

Poser le problème en ces termes permet de comprendre que l'analphabétisme est d'abord une conséquence d'une situation économique, politique et sociale. Et la conclusion logique c'est que la solution véritable à l'analphabétisme n'est pas l'alphabétisation, mais une modification de l'organisation économique, politique et sociale des sociétés...

phénomène objectif et phénomène subjectif

Même s'il s'agit d'un phénomène complexe, l'analphabétisme est un phénomène objectif. Mais il s'agit également d'un phénomène vécu donc d'un phénomène subjectif. Or d'une façon générale, on constate une grande différence entre la réalité objective du problème et la perception que s'en font ceux qui le vivent, les analphabètes. Pour la plupart des analphabètes avec lesquels nous avons travaillé, il n'y avait pas au point de départ une compréhension générale du phénomène. Pour eux, l'analphabétisme n'est pas un problème social mais avant tout un problème individuel. Ils expliquent aussi les causes de leur analphabétisme par des raisons d'ordre individuel (ou par des facteurs liés à l'individu tels la situation familiale). Ils ignorent généralement l'existence de d'autres analphabètes.

On comprend mieux alors que nombre d'analphabètes partagent une vision très culpabilisante de leur analphabétisme et qu'ils aient généralement tendance à vouloir cacher ce qu'ils perçoivent comme une tare personnelle dont ils seraient largement responsables.

En outre, l'analphabétisme, le "manque d'instruction" apparaît à plusieurs comme étant le facteur explicatif de leur situation socio-économique. Contrairement plusieurs penseront que s'ils étaient alphabétisés, s'ils savaient "lire et écrire", leur situation socio-économique s'améliorerait con-

sidérablement.[14] En milieux populaires urbains particulièrement, l'analphabétisme et la sous-scolarité exercent une fonction symbolique "explicative" (en fait mystificatrice) de la division sociale.

Paradoxalement c'est par le biais de la largue que les analphabètes intériorisent leur perception du réel. C'est en effet par l'intermédiaire de la langue, des mots que se définit le rapport à la réalité. Or dans le cas des analphabètes, on constate que leur langue est fortement idéologisée. Le langage qu'ils utilisent est limité. Ils parlent la langue usuelle, le langage "communément parlé". Ce langage n'est pas une occasion de saisie active du réel, mais plutôt la manifestation de l'imposition active des schémas dominants. Ils utilisent la langue, mais elle ne leur appartient pas et ne reflète pas (ou peu) leurs intérêts.

Nous verrons plus loin que toute action d'alphabétisation ne peut échapper à la question du contenu idéologique du langage.

3.2 à la Pointe St-Charles

A la Pointe St-Charles il existe un nombre relativement considérable d'analphabètes. Notre expérience démontre ce fait; les statistiques le confirment. Il importe toutefois de préciser comment l'on reconnaît les analphabètes. L'on pourrait se contenter de procéder de façon descriptive. Toutefois, cette façon de procéder présente l'inconvénient de détacher l'analphabétisme comme s'il s'agissait d'une caractéristique isolée. Avant de "décrire" les analphabètes de Pointe St-Charles, nous évoquerons donc d'une façon générale les couches sociales au sein desquelles on les retrouve et auxquelles ils appartiennent.

appartenance de classe

Nous avons évoqué plus haut que l'on retrouve les analphabètes au sein des "classes populaires". Ceci n'est évidemment pas le fruit du hasard. Ce-

pendant le fait que nous nous intéressions plus particulièrement à la caractéristique analphabète pourrait nous induire à croire que cette caractéristique est déterminante quant au niveau économique de cette population. C'est en fait le rapport contraire qui nous apparaît refléter la réalité. C'est la position économique des couches populaires qui est la cause principale de la situation d'analphabétisme et de sous-scolarisation qu'on y retrouve. On ne peut comprendre la concentration de l'analphabétisme dans des milieux comme Pointe St-Charles si l'on ne fait référence au système capitaliste et à ses effets.

On mentionne parfois que les analphabètes sont les "marginaux" du système capitaliste. Cela est juste. Toutefois la marginalité des analphabètes (comme celle des couches populaires où ils se retrouvent) ne signifie pas qu'ils sont en dehors du système: ils occupent au contraire une place déterminée, celle de "réserve" que nous avons rapidement évoquée plus haut.

La caractéristique analphabète ne détermine donc pas une catégorie ou une sous-catégorie sociale spécifique. L'analphabétisme est plutôt un effet de la contradiction fondementale entre le capital et le travail qu'une cause de cette situation. Cette hiérarchie étant établie, il est évident que la situation d'analphabétisme et de sous-scolarisation des couches populaires exerce une action de retour sur leur situation économique. La possibilité d'intervention sur la situation économique est d'autant plus limitée, réduite que l'analphabétisme est élevé, complet.

analphabétisme et scolarisation

Nous savons qu'il y a beaucoup d'analphabètes à la Pointe St-Charles. Il est cependant difficile de les repérer. On ne s'affiche pas analphabète. Pour une appréhension plus objective du phénomène, on doit donc se référer aux statistiques officielles. C'est sur la scolarisation que les statistiques nous informent. Il reste donc à établir la corrélation entre le degré de scolarité et l'analphabétisme.

Pour ceux qui n'ont aucune scolarité, la coorélation est facile à établir; on peut croire que, n'ayant jamais fréquenté l'école, ces personnes n'ont jamais appris à lire et à écrire. Mais comment établir à quel degré de scolarité correspond la capacité de "lire et écrire"? A quel niveau de scolarité atteint-on la capacité de lire et d'écrire couramment? Il ne peut y avoir de réponse claire à cette question. Les chercheurs et organismes qui se sont penchés sur le problème apportent deux réponses. En général on utilise le critère du niveau d'éducation inférieur à cinq années de scolarité pour délimiter l'analphabétisme fonctionnel. Un autre courant qui a particulièrement cours dans les pays dits développés utilise comme critère le fait de n'avoir pas complété le cours élémentaire.[15]

Nous estimons qu'il est difficile d'opter pour l'un ou l'autre des critères. D'une part les informations statistiques sur la scolarité proviennent des réponses verbales faites aux enquêteurs de Statistique Canada. Or nous savons que plusieurs personnes sous-scolarisées refusent d'avouer leur niveau réel d'instruction. Par ailleurs on ne peut juger uniformément du degré de scolarité. On sait qu'il existe différentes classifications (et regroupements) des étudiants à l'intérieur d'une même année scolaire; on connaît en particulier l'importance des "voies allégées" ou "spéciales" en milieux populaires. Cette classification et division des étudiants a pour effet concret de produire des étudiants dont le degré de scolarité atteint est plus formel que réel. Ici encore, nous nous basons sur l'expérience du Carrefour. Nous avons accueilli dans le cadre des activités d'alphabétisation un certain nombre de jeunes adultes qui avaient officiellement complété le cours élémentaire mais qui pourtant étaient nettement des "analphabètes fonctionnels",i.e. sachant un peu lire, mais n'étant pas en mesure d'écrire; dans quelques cas, il s'est agi d'analphabètes complets,i.e. des personnes qui ignoraient même l'ensemble des lettres de l'alphabet.

Enfin, il existe un autre phénomène que les statistiques sur la scolarité ne peuvent révéler, celui des personnes alphabétisées qui redeviennent analphabètes. En général ce sont des personnes qui n'ont que quelques années de scolarité et qui sont redevenues analphabètes,faute de n'avoir pas eu l'occasion de lire (et d'écrire) de façon régulière.

Le nombre

Toutes ces réserves que nous exprimons nous conduisent à conclure que le nombre réel d'adultes analphabètes à la Pointe St-Charles est sûrement plus élévé que ce que les statistiques sur la scolarité pourraient laisser croire. Nous ne sommes toutefois pas en mesure d'avancer un pourcentage avec certitude: nous nous contenterons d'énoncer plus loin quelques hypothèses. Sauf indication contraire, les données que nous présenterons sont tirées des tableaux que l'on retrouvera en annexe.

Si l'on retient le critère de la quatrième année et moins, le pourcentage d'analphabétisme à Pointe St-Charles serait de 13% (comparativement à 7% pour la région de Montréal). En chiffres absolus le nombre est assez important soit 1,400 personnes.

Si l'on adoptait plutôt le critère de la huitième année et moins, ce serait plus de la moitié de la population adulte qui serait "analphabète fonctionnelle": 55% ou 6,010 personnes. A nouveau la moyenne serait nettement supérieure à celle de la région de Montréal qui est de 33% comme on peut le constater dans le tableau suivant:

TABLEAU I

Population de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école à plein temps (1976)

	Pointe St-Charles				Montréal
Scolarité	H	F	T	%	%
4e et moins	670	730	1,400	13	7
5e - 8e années	2,095	2,515	4,610	42	26
TOTAL	2,765	3,245	6,010	55	33

En comparant avec les statistiques des années antérieures (1971,1966, 1961), on constate qu'il y a eu réduction à la fois en termes de pourcentage et de chiffre absolu du nombre d'analphabètes. Mais en même temps, on constate que si le problème semble moins aigu, il demeure relativement important. Par une commande spéciale à Statistique Canada, nous avons cependant tenté de mieux connaître la population analphabète en demandant des informations plus précises sur la scolarité, le sexe et l'âge.

chez les francophones

Etant donné que l'alphabétisation pratiquée par le Carrefour se réalise en français, nous avons demandé à Statistique Canada de nous fournir des données pour la population dont la langue maternelle est le français. Les informations qui suivent ne concernent donc que 57% de la population de Pointe St-Charles. Les données fournies nous auront permis de constater qu'il ne semble y avoir aucune différence notable au niveau du pourcentage respectif d'analphabètes chez ceux dont la langue maternelle est autre que le français. Ainsi le pourcentage de personnes ayant une scolarité inférieure à la cinquième est identique pour les francophones comme pour l'ensemble de la population du quartier, soit 13%.

Les données fournies permettent d'avancer quelques hypothèses quant au nombre d'analphabètes qui seraient susceptibles d'être intéressés par les activités d'alphabétisation du Carrefour. Nous considérons les données suivantes:

TABLEAU II

Population de 15 ans et plus (dont la langue maternelle est le français) selon le niveau de scolarité

Scolarité	F	H	T	%
aucune scolarité	55	80	135	2
1ère à 4e années	390	330	720	11
5e à 8e années	1,455	1,210	2,660	40
8e et plus	1,490	1,680	3,170	47
TOTAL	3,385	3,300	6,690	100

Pour les analphabètes complets. Il y a 2% de la population adulte qui ne déclare aucune scolarité; à ce nombre, il faudrait ajouter un certain pourcentage de ceux qui se situent entre la 1ère et la quatrième année. Si le quart de ces personnes étaient complètement analphabètes, nous aurions donc environ un réservoir de 315 personnes pour des activités initiales d'alphabétisation, soit environ 5% de la population adulte.

Pour les analphabètes fonctionnels (en ajoutant les analphabètes complets). Rappelons que nous avons simplement défini les analphabètes fonctionnels comme

étant des personnes qui savent un peu lire mais peu ou pas écrire. Nous incluons donc toutes les personnes qui déclarent entre 0 et 4e année de scolarité. L'expérience d'alphabétisation du Carrefour nous permet d'affirmer qu'il faut ajouter à ce nombre une certaine proportion de personnes qui déclarent entre 5e et 8e années de scolarité. Nous avons envisagé trois hypothèses conservatrices incluant 10%, 20% et 30% de ces personnes:

TABLEAU III

Analphabètes complets + analphabètes fonctionnels: 3 hypothèses

Scolarité	hypothèse no 1	hypothèse no 2	hypothèse no 3
- 0 à 4e année	855 (13%)	855	855
- 5e à 8e années:			
si 10% ---------	266		
si 20% ---------	---------	532	
si 30% ---------	---------	---------	798
TOTAL	1,121 (17%)	1,653 (25%)	2,451 (34%)

On le constate, l'analphabétisme à Pointe St-Charles n'est pas une question marginale. Le bassin de population susceptible d'être concerné (en termes de pourcentage comme en nombre de personnes) justifie amplement une action du Carrefour au niveau de l'alphabétisation

par secteurs

Nous avons tenté de localiser les analphabètes par secteurs de recensement afin de déterminer s'il existait des zones d'action prioritaire. Nous nous sommes servis des données regroupant les personnes dont la scolarité est inférieure à la 5e année:

TABLEAU IV

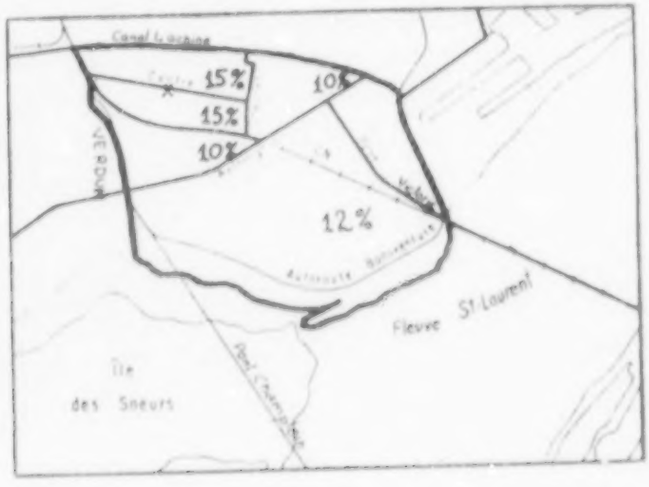
Population de 15 ans et plus (dont la langue maternelle est le français selon le niveau de scolarité pour les 5 secteurs de recensement

Scolarité	72	73	74	75	76
aucune	40 (3%)	5 (1%)	10 (1%)	35 (2%)	40 (3%)
1 à 4 année	120 (9%)	40 (9%)	165 (9%)	240 (13%)	155 (12%)
TOTAL	160 (12%)	45 (10%)	175 (10%)	275 (15%)	195 (15%)

A la fois en termes de pourcentage et de nombre absolu, les 3 secteurs prioritaires sont les secteurs 75, 76 et 74. Ces secteurs sont relativement peu étendus mais sont densément peuplés de sorte que le Carrefour aurait avantage à y intensifier son recrutement. La localisation du Carrefour apparaît extrêment avantageuse en ce qui a trait aux analphabètes: l'édifice est situé à peu près au centre de la principale concentration d'analphabètes.

TABLEAU V

Localisation de la population dont le niveau de scolarité se situe entre 0 et 4e année



× = emplacement du Carrefour

l'âge

On a souvent l'impression que l'analphabétisme est un reliquat de la société québécoise d'avant la deuxième guerre mondiale. Si une telle impression s'avérait fondée, l'analphabétisme serait un problème spécifique aux personnes agées qui se résorberait inévitablement avec le vieillissement et la mortalité de la population analphabète. Le tableau suivant permet d'établir la relation entre la scolarité et l'âge en 1976:

TABLEAU VI

Population de 15 ans et plus (dont la langue maternelle est le français) selon le niveau de scolarité et par âge

Scolarité \ Age	15-24	%	25-44	%	45-64	%	65 et plus	%
aucune	10	1	25	1	40	2	60	8
1e - 4e année	15	1	160	7	320	17	235	33
5e - 8e année	350	18	940	44	1,065	55	310	43
8e et plus	1,540	81	1,010	47	505	26	115	16
TOTAL	1,910		2,135		1,925		720	

Le tableau semble clairement indiquer que la faible scolarité est directement liée à l'âge: plus on est âgé moins on est instruit. On peut donc raisonnablement penser que le taux d'analphabétisme devrait continuer de diminuer au cours des prochaines années. Nous ne croyons pas cependant que le phénomène disparaîtra. Plusieurs facteurs motivent cette opinion.

En premier lieu, on ne peut déduire la disparition prochaine de l'analphabétisme du seul fait de sa diminution. Même si le temps nous a manqué pour faire les comparaisons avec les recensements des années antérieures immédiates, il est certain que l'analphabétisme a diminué à Pointe St-Charles au cours des dernières années. Mais si la diminution avait signifié la disparition, il y a longtemps qu'il n'y aurait plus d'analphabètes à Montréal. Ainsi, en 1891, on aurait pu croire que l'analphabétisme était voué à une disparition plus ou moins rapide que son taux augmentait selon les catégories d'âge.

TABLEAU VII

Pourcentage d'analphabètes par classes d'âge à Montréal, en 1891[16]

de 10 à 19 ans	8.4 %
de 20 à 29 ans	9.7 %
de 30 à 39 ans	14 %
de 40 à 59 ans	18.9 %
de 60 ans et plus	34.4 %

On peut raisonnablement penser que ceux qui disparaîtront presque complètement, ce sont les analphabètes complets (tout en prenant en considération le fait que le système scolaire actuel continue à produire un certain nombre d'analphabètes qu'il nous est cependant difficile de quantifier). Si nous appliquons l'hypothèse no 1 que nous avons présentée plus haut aux différentes catégories d'âge (en éliminant ceux qui en 1976 avaient 65 ans et plus), nous en arrivons aux chiffres suivants:

TABLEAU VIII

Nombre d'analphabètes entre 15 et 16 ans selon hypothèse 1

Scolarité \ Age	15-24	25-44	45-64	TOTAL
aucune	10	25	40	75
1ère - 4e	15	160	320	495
5e - 8e (10%de)	35	94	106	235
TOTAL	60	279	466	805

Par ailleurs le fait que la population de Pointe St-Charles soit proportionnellement plus âgée que la population montréalaise dans son ensemble contribue à maintenir un taux d'analphabétisme important. De plus, il semblerait que c'est principalement la population jeune qui quitte le quartier. On peut même avancer l'hypothèse que ce sont les jeunes les plus scolarisés qui quittent éventuellement le quartier.

Nous avons également envisagé l'analphabétisme en regard du sexe des personnes. On retrouverait légèrement plus d'analphabètes chez les femmes. Notons

toutefois que l'écart entre hommes et femmes semble s'accroître avec l'élévation du niveau de scolarité de sorte que l'écart homme / femme est plus grand dans les catégories les plus scolarisées.

Le revenu

Nous n'avons pas d'informations quant à la corrélation entre le niveau de scolarité et le revenu. Notre connaissance empirique du milieu nous permet cependant de croire qu'une telle corrélation existe, que les personnes ont un revenu d'autant moins élevé qu'elles sont moins scolarisées. Aussi estimons-nous que les analphabètes se retrouvent plutôt chez les assistés sociaux, chômeurs, travailleurs occasionnels. Au cours de ses premières années d'existence, le Carrefour recrutait un nombre considérable d'analphabètes à partir des listes de bénéficiaires de la société St-Vincent-de-Paul locale et du bureau de quartier du Bien-Etre social de la Ville de Montréal.

Il nous faut cependant souligner qu'en aucun moment la corrélation probable entre le niveau de scolarité et le revenu autorise d'énoncer la proposition à l'effet qu'une augmentation de la scolarité entraînerait une hausse de revenu. D'une part, il y a eu depuis le milieu des années '60 particulièrement une hausse sensible du niveau de scolarité de la population; nous n'avons pas le sentiment que cela ait entraîné une hausse du revenu. Et surtout il n'y a pas eu de modification "positive" du type d'emploi de la population du quartier. Au contraire, il y eut diminution du pourcentage de travailleurs qualifiés, et même du pourcentage de travailleurs. Ici encore une analyse comparative plus poussée des recensements des années antérieures à 1976 pourrait permettre de saisir l'ampleur exacte du phénomène. Mais déjà des informations sur le taux de réception d'allocations d'assistance publique à Montréal permettent une confirmation de l'hypothèse:

TABLEAU IX

Taux de réception d'allocations d'assistance publique à domicile par cent ménages, à Montréal[17]

Zones postales	Taux 1966	1974
34-24 Centre-Sud	8,1	22,5
30 St-Henri	6,86	24,4
22 Pte St-Charles	6,48	26

Nous nous permettons ici de préciser notre énoncé quant à la corrélation entre la scolarité et le revenu ou la scolarité et l'emploi. Il est certain que si le niveau de scolarité de la population de Pointe St-Charles était sensiblement différent (par exemple si la moyenne de scolarité se situait au niveau post-secondaire) il y aurait une différence notable quant à la nature de l'emploi et, conséquemment, quant au revenu de la population, mais précisément tel n'est pas le cas. L'augmentation de la scolarité de la population a été relativement faible de sorte qu'elle n'a pas entraîné les effets positifs que d'aucuns avaient appréhendés.

qui sont-ils?

Cet ensemble de données ne peut à lui seul présenter la réalité des analphabètes à Pointe St-Charles. Nous voudrions donc compléter ce tableau à partir d'observations empiriques d'analphabètes avec lesquels nous avons travaillé. La discrétion nous oblige à ne pas quantifier précisément certaines informations; enfin les observations ne s'appliquent pas à un groupe particulier non plus qu'elles ne se réfèrent à une année précise de l'expérience d'alphabétisation.

Les analphabètes proviennent soit de la ville soit de la "campagne". Ceux qui proviennent de la ville sont nés et ont vécu à la Pointe St-Charles ou dans un quartier périférique immédiat (tels Petite Bourgogne, St-Henri). Ceux qui sont des immigrants de l'extérieur de Montréal semblent venir de ré-

gions "éloignées" ou marginales (Bas du Fleuve, Lac St-Jean, Nouveau-Brunswick). A l'occasion, on pourra retrouver un amérindien ou un immigrant.

La moyenne d'âge se situe dans la quarantaine (quoiqu'on retrouve inévitablement quelques jeunes de 18-25 ans). Plus de la moitié sont sans emploi (assistés sociaux ou chômeurs chroniques qui ont adressé une demande en vue de passer de l'assurance-chômage à l'assistance sociale). Très peu ont un emploi stable.

On retrouve généralement un peu plus de femmes que d'hommes. Quelques femmes occupent un emploi à l'extérieur. La plupart des femmes sont séparées, divorcées et/ou chefs de famille.

Ces personnes se retrouvent donc, de part leur statut économique, marginalisées. L'analphabétisme accentue cette marginalisation, cette aliénation. Etre analphabète, cela signifie éprouver "un problème de plus". Concrètement, cela entraîne des conséquences multiples au niveau de la réalité quotidienne. Les frustrations s'additionnent, se multiplient.

Ainsi, on ne pourra lire / comprendre une recette, un formulaire, une étiquette sur un produit, les prescriptions de médicaments, voire même le calendrier. Cette situation entraîne des conséquences négatives au niveau de la mobilité de ces personnes. On sort peu de chez soi ou de l'entourage immédiat que l'on connaît; on ne peut aller seul dans des secteurs de la ville que l'on ne connaît pas, le métro est un moyen de transport interdit puisqu'on ne peut s'orienter (à l'intérieur d'une station, comment même savoir dans quelle direction il faut se diriger; comment savoir où descendre?).

Autre conséquence, les analphabètes doivent inévitablement se départir d'un certain nombre de tâches qu'ils ne peuvent accomplir; et cela amplifie leur dépendance. Les lettres, les comptes, les formulaires, (tels les rapports d'impôt) sont donnés à quelqu'un d'autre (habituellement au conjoint s'il est alphabétisé, à un enfant ou à un ami). Une des réalités les plus difficiles à accepter c'est le sentiment de handicap par rapport aux enfants, surtout face à l'école: on ne peut aider l'enfant "dans ses devoirs", on ne comprend même pas le bulletin.

Le seul véhicule de communication dont on dispose, c'est la langue. Mais c'est un moyen de communication que l'on maîtrise mal. On parle la langue usuelle, la langue courante. C'est une langue qui possède peu de mots, qui est peu structurée. On a fréquemment recours à des expressions commodes, fourre-tout que l'on peut utiliser dans une multitude de situations; l'utilisation de ces expressions (du genre "y'a rien là") préserve la façade, permet de ne pas en dire plus. On utilise une langue pauvre, mais fortement idéologisée ("quand on est né pour un p'tit pain"). Mais c'est la langue des autres, une langue que l'on reprend à son compte faute d'alternatives.

D'ailleurs comment pourrait-on procéder différemment? Aussi loin que l'on se souvienne, on est réduit, impuissant, à subir les événements sans les comprendre, sans vraiment les interroger. On est analphabète et fils ou fille d'analphabète(s). L'appréhension des réalités se limite le plus souvent à la connaissance sensible, immédiate des faits se produisant puis se succédant; on les a vécus intensément et pourtant on ne peut que difficilement les verbaliser, les relater. On accepte qu'une sorte de fatalité règle le cours des choses.

Ces dernières années, une brèche est apparue. Le monde ambiant ne présente plus la même immuabilité. Ça change. Les vieux schèmes dominants ne semblent plus rendre compte adéquatement de la réalité qui se transforme. Peut-être d'aucuns veulent-ils chercher à comprendre. Mais c'est difficile: on le voudrait qu'on ne saurait comment s'y prendre. En plus, il y a longtemps que l'on a cessé de s'interroger.

Poser des questions? On a peur d'être ridiculisé. Intérieurement on est à peu près certain que si l'on ne comprend pas c'est parce que l'on ne sait pas lire et écrire.

Poser des questions? C'est avouer sa tare personnelle. Etre analphabète, c'est une faute que l'on n'avoue pas. C'est une faute qui nous rend d'autant plus méfiant des "autres", c'est-à-dire de tous ceux que l'on connaît mais dont on ne veut pas qu'ils sachent que l'on est analphabète, c'est-à-dire de tous ceux que l'on ne connaît pas, c'est-à-dire de tout ce que l'on ne connaît pas.

Et puis, pourquoi se préoccuper de ce problème. Il faut d'abord vivre. Réussir à vivre entre les deux périodes de chèque, réussir à conserver son emploi, à s'en trouver un si on est chômeur. Tout en cachant que l'on est analphabète.

Il faut d'abord survivre.

Notes

1. Afin de faciliter la lecture de cette partie du texte, nous avons limité les références bibliographiques. On trouvera à la fin la liste des principales sources bibliographiques.

2. Six mille (6,000) émigrés irlandais succomberont à la fièvre thyphoïde et seront rapidement enterrés à la Pointe St-Charles.

3. Ces conflits sont mentionnés dans : Histoire du mouvement ouvrier au Québec (1825-1976). Montréal, CSN-CEQ, 1979.

4. Harvey, Fernand, Révolution industrielle et travailleurs. Une enquête sur les rapports entre le capital et le travail au Québec à la fin du 19e siècle. Montréal, Boréal Express , 1978, p. 206.

5. Les statistiques de 1966 indiquaient que 86.4% des bâtiments avaient été construits avant 1920.

6. On retrouvera en annexe les informations sur la population du quartier de 1951 à 1976.

7. Weiner, Alex, Pointe St-Charles: rapport préliminaire de la situation économique, Montréal, Institut parallèle, 1970, p.4.

8. Voir en annexe les statistiques sur le statut de mobilité. La population du quartier s'y révèle stable, En 1976 en effet, 50% de la population n'a pas déménagé depuis 5 ans. Quant au 50% de la population qui a déménagé, 42% de ces personnes "demeurent dans la même subdivision de recensement que celle où elles résidaient cinq ans plus tôt".

9. Harvey, Fernand, op. cit., p. 200.

10. Voir en particulier: Opération: Rénovation sociale. Montréal, Conseil des Oeuvres de Montréal, 1966. 224p.

11. En janvier 1978, le gouvernement fédéral annonçait en effet son intention de restreindre la portée du "programme de cours préparatoire à la formation professionnelle "(CPFP) qui offrait le cours secondaire. Déjà les analphabètes étaient pénalisés puisqu'il leur fallait compléter en quelques semaines leur cours élémentaire.
Voir: Les programmes de formation professionnelle pour adultes au Québec. Un portrait commenté des ressources offertes aux travailleurs (euses) et chômeurs (euses). Montréal, ICEA, 1979. 101p. En particulier les pages 17-21 et 56-60.

12. Robert, Paul, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française.

13. Silva, Alberto, L'école hors de l'école. L'éducation des masses. Paris, Ed. du Cerf, 1972, p. 36.

14. Une enquête sur les besoins (spontanément verbalisés) des analphabètes à Montréal s'est avérée particulièrement révélatrice quant à la perception qu'ont les analphabètes de la fonction de l'alphabétisation.
Bernier, Raymond, Recherche sur les besoins des adultes en éducation de base. Montréal, CECM, 1969.

15. La CAAE (Canadian Association for Adult Education) définit l'"analphabétisme fonctionnel au Canada comme un niveau d'instruction équivalent ou inférieur à une 8e année": Thomas, Audrey, Activités visant à améliorer l'instruction de base pour les adultes au Canada, 1975-1976. Toronto, World Literacy of Canada, 1976.

16. Recensement du Canada, 1890-1891 cité dans: De Bonville, Jean, Jean-Baptiste Gagnepetit. Les travailleurs montréalais à la fin du XIXe siècle. Montréal, L'Aurore, 1975, p. 138.

17. McGraw, Donald, Le développement des groupes populaires à Montréal (1963-1973). Montréal, Ed. Coopératives Albert St-Martin, 1978, p. 50.

Deuxième partie

LA PRATIQUE D'ALPHABETISATION: RETOUR CRITIQUE ET PERSPECTIVES ACTUELLES

introduction

Dans la brève histoire du Carrefour, la question de l'alphabétisation y a occupé une place relativement importante. Il y eut en fait deux temps forts d'alphabétisation. En premier lieu, au cours des cinq premières années d'activité du Carrefour (1968-1973), l'alphabétisation occupa une place importante sinon prépondérante. Au cours des années qui suivirent l'activité d'alphabétisation proprement dite fut en quelque sorte mise entre parenthèses. A partir de 1978, on assiste à une relance du projet d'alphabétisation et cette activité se poursuit de nos jours.

Dans cette deuxième partie de notre bilan, nous voulons principalement rendre compte de la pratique d'alphabétisation et de la réflexion qui a accompagné cette pratique. Peut-être conviendrait-il mieux de parler des pratiques que de la pratique d'alphabétisation (et de la même façon en ce qui a trait à la réflexion). Nous relatons en effet l'évolution, les transformations de la réflexion sur l'alphabétisation et des pratiques successives qui y ont correspondu. Pour ce faire nous aurons largement recours en le critiquant au bilan de 1973, bilan qui a clôturé en quelque sorte la période intensive d'alphabétisation des cinq premières années. Nous présenterons ensuite les principaux éléments de notre réflexion actuelle sur l'alphabétisation. Enfin, nous introduirons les perspectives générales de la relance du projet d'alphabétisation en 1978-79 et dresserons le premier bilan qu'on en peut faire.

1. Une première expérience: 1968-1973

La première expérience[1] en alphabétisation du Carrefour se réalisa entre 1968 et 1973. Pendant cette période, on constitua une quarantaine de groupes de travail en alphabétisation qui rassemblèrent près de 500 analphabètes du milieu. (Pendant quelques années d'ailleurs l'activité d'alphabétisation sera l'activité principale, la raison d'être du Carrefour). Dans la première partie du texte, nous avons déjà évoqué d'une façon générale la première expérience du Carrefour en relatant les débuts du projet. Dans les lignes qui suivent, nous allons examiner plus systématiquement la pratique d'alphabétisation de cette période. Pour ce faire, nous nous inspirerons du bilan produit en 1973 que nous apprécierons à la lumière de notre réflexion actuelle.

l'idéologie du rattrapage

A ses débuts, l'expérience d'alphabétisation est à l'image de ce qui se faisait dans les milieux institutionnels à Montréal et au Québec. Ainsi que nous le mentionnions, le cadre organisationnel était différent de ce qui se réalisait en milieu institutionnel, mais l'activité même d'alphabétisation, initialement, était similaire à ce qui s'y déroulait. L'activité d'alphabétisation se propose comme une réponse immédiate à un besoin immédiatement identifié et clairement circonscrit:

> "L'équipe s'inspirait de la philosophie du "rattrapage scolaire individuel". L'objectif s'accomodait à merveille d'une attitude "psychologisante" et paternaliste: les analphabètes étaient des malheureux (des malchanceux) auxquels il importait d'apporter la sécurité et la dignité par l'alphabétisation"[2].

Toutefois, l'équipe en place devait rapidement prendre conscience de l'inadaptation du contenu des méthodes, des programmes qui étaient ceux du programme scolaire pensé en fonction des jeunes. Aussi, sans rien modifier aux perspec-

tives d'ensemble, on allait tenter d'adapter le contenu de l'alphabétisation pensé en fonction des "jeunes" à la situation propre des "adultes". Il ne s'agissait pas de changer la fonction de l'alphabétisation; on se proposait au contraire d'en accroître la portée:

> "L'équipe refuse alors ce programme scolaire "décollé" de la vie des adultes par son vocabulaire et les situations qu'il décrit. Elle tente alors de créer une "ambiance" dans les classes pour adultes. Les professeurs essayent de partir de la réalité quotidienne de l'adulte, de construire du matériel où les analphabètes pourront se retrouver"[3].

alphabétisation et conscientisation

La réflexion sur l'alphabétisation a cours à une période (1970-1971) où, dans le secteur de l'animation, plusieurs animateurs analysent leur pratique, s'interrogent sur la fonction sociale réelle de l'animation; une réflexion globale sur la société apparaît la condition nécessaire pour être en mesure de comprendre ce qui se passe au plan local, au niveau des quartiers. C'est à partir de cette période que l'analyse commence à s'articuler en termes de classes sociales: ainsi, on parlera moins de "citoyens" et plus de "travailleurs" - concept large que l'on utilise aussi bien à l'endroit de la classe ouvrière que du sous-prolétariat des milieux populaires.

Au Carrefour, la réflexion sur l'alphabétisation qui s'est amorcée, qui a donné lieu à un premier ré-ajustement se poursuit. Progressivement, l'équipe d'animateurs et le comité de citoyens responsables poursuivent la réflexion. Ce processus de réflexion ne se fait pas sans heurts. Comme nous l'avons déjà mentionné, des tensions naissent et se développent à l'intérieur même de l'équipe où s'affrontent les "anciens" et les "modernes". De nombreux conflits surgissent entre le Carrefour et la Commission scolaire qui prise peu une remise en question globale de l'alphabétisation, la prise de contrôle progressif

du Carrefour sur l'orientation et le contenu des activités d'alphabétisation, sur l'engagement du personnel d'animation. A l'intérieur même du Carrefour, cette période donne lieu à un certain nombre de constats et d'affirmations générales.

On prend conscience des limites de l'action en alphabétisation; on estime qu'il faut s'interroger sur la fonction véritable de l'action d'alphabétisation.

Le projet d'alphabétisation tel que réalisé menait à une impasse: si on apprenait à "lire et à écrire" à certaines personnes, on leur apprenait en même temps à se soumettre, à accepter leur position sociale (sans parler de ceux qui abandonnaient et chez qui cet abandon renforçait l'idée de leur responsabilité personnelle):

> "Alors que plusieurs membres de l'équipe souhaitent établir une intervention de "promotion collective", il fallait se rendre à l'évidence des résultats contraires: on voyait augmenter chez les étudiants le sentiment de dépendance. On réussissait même à augmenter le sentiment d'insécurité et de culpabilité chez ceux qui ne savaient pas lire"[4]

la "neutralité" des animateurs et des textes

En même temps, on prend conscience de la position sociale des animateurs. Ils sont "spontanément" porteurs d'une conception de la société, de la position des milieux populaires dans cette société, de la situation particulière des analphabètes. Cette vision du monde se traduit "naturellement" dans le contenu même des textes que l'on propose aux analphabètes. Les exemples sont aussi nombreux que percutants. On propose aux analphabètes (donc à des êtres marginaux) de s'intégrer dans la société (qui, elle, serait normale), on leur prêche l'acceptation (résignée et digne) de leurs conditions et de leur situation sociales. Que ceux qui se sentent mal dans le système ne s'en prennent qu'à eux-mêmes! La faute est du côté des individus marginalisés / qui se margina-

lisent; la raisonn'est pas une conséquence de l'organisation sociale. A titre d'exemple, citons un passage extrait d'un manuel produit à l'intention des "adultes analphabètes"; il s'agit des confidences de "Guy découragé ":

> "J'ai travaillé un an, puis j'ai été mis à pied. Voilà déjà six mois que je suis en chômage. J'ai multiplié les visites et les appels au Centre de la Main-d'oeuvre. Mais rien..." Il ajouta: "Ce n'est pas croyable, ce que six mois d'oisiveté peuvent vous débâtir quelqu'un. Et nous sommes tous semblables: six longs mois à ne rien faire, sauf rencontrer des amis, dormir, regarder la télévision, faire du pouce, regarder les filles. C'est décourageant de se faire dire par ses parents qu'on est bon à rien, qu'on ne cherche pas de travail, que si on voulait on se placerait, de sentir que ses amis et que les voisins pensent la même chose. Après quelque temps, on se rend compte qu'ils ont raison, qu'on ne fait plus les efforts nécessaires... qu'on vit aux crochets de ses parents. Ce n'est pas très valorisant. On se surprend à penser qu'on est un déchet et ... on a 19 ans"[5].

la langue

Non seulement l'équipe prend-elle progressivement conscience que l'on propose aux analphabètes une conception de la société qui ne reflète pas leurs intérêts, mais on estime en plus que cette vision particulière du monde est inculquée dans une langue qui leur est étrangère. Le processus d'inculcation idéologique se double d'un effort d'acculturation au plan linguistique:

> "L'orsqu'on propose aux analphabètes comme norme le "bon français" c'est non seulement la langue

du patron qu'on impose aux travailleurs mais aussi sa vision de la société"[6].

L'équipe a en effet fait le constat de la différence entre le parler familier des québécois et la langue enseignée. A partir de ce fait, on avance l'hypothèse de la coexistence de deux langues: "la majorité populaire parle un langage différent de la bourgeoisie, non pas tant parce que son vocabulaire et sa syntaxe sont plus "pauvres", mais parce que la réalité que cette majorité vit diffère"[7]. Le problème est posé, on ne sait cependant pas comment le résoudre...

nouvelles perspectives

En fait, il fallait repenser l'ensemble du processus d'alphabétisation, ne pas isoler la composante "analphabétisme"; on refusait de s'enfermer dans la dichotomie simpliste analphabétisme / alphabétisation où la formulation du problème (l'analphabétisme) conditionne la réponse (l'alphabétisation)...

L'analphabétisme fait partie d'un ensemble plus vaste: le phénomème se comprend lorsqu'on examine les conditions de travail et de vie des "analphabètes". L'analphabétisme (et la faible scolarité) apparaît alors comme une des facettes de l'exploitation de la classe ouvrière, les causes véritables apparaissent alors plutôt d'ordre structurel (la division de la société) qu'individuel (les déficiences personnelles).

Cette définition plus globale de la situation devait entraîner une re-définition de la proposition éducative. On peut schématiser de la façon suivante la perception qu'on avait alors de la situation et de la réponse éducative à y apporter:

analyse de la situation	*proposition éducative*
.analphabétisme ----------	.alphabétisation promotion individuelle
.exploitation ----------	.conscientisation promotion collective

Conséquemment, le Carrefour tente donc de transformer sa pratique d'alphabétisation. C'est ainsi que l'on s'efforce d'abandonner la pédagogie et le vocabulaire scolaires. A la relation professeurs / étudiants, on propose de substituer les rapports nouveaux de "groupes de travail" et d'"animateurs". On refuse également d'illusionner les analphabètes sur la mobilité sociale (même individuelle) que pourrait leur permettre l'alphabétisation. De façon systématique, on s'efforce de sortir du schéma scolaire, de la scolarisation. On tente de reformuler les objectifs mêmes de l'activité dans le sens de la conscientisation. Ainsi on proposera: "développer sa pensée et son langage pour être actif socialement dans le quartier"[8]. Toutefois, on réussit difficilement à sortir du cadre scolaire, les attentes mêmes des participants continuent à s'exprimer en termes scolaires: "on venait pour du "français", pas pour s'ouvrir aux réalités du quartier"[9]. Au plan méthodologique, on expérimente une méthode globale d'apprentissage qui présente l'avantage d'être moins académique, qui permet d'utiliser plus facilement le vocabulaire des participants dans le processus d'apprentissage. D'une façon générale, on tente de poser les jalons qui permettraient de construire une méthode d'alphabétisation / conscientisation.

réorientation générale

A la fin du printemps '73 pourtant, l'expérience d'alphabétisation semble tout à coup se terminer. Le conseil d'administration et l'assemblée générale du Carrefour ont réévalué l'ensemble des activités; la place réservée à l'alphabétisation est de plus en plus circonscrite.

D'une part le Carrefour déplace la priorité générale. C'est l'alphabétisation qui était à l'origine du Carrefour; au fil des années, l'organisme s'était ouvert à d'autres activités d'éducation populaire. La réflexion sur l'alphabétisation avait confirmé la marginalité du problème de l'analphabétisme dans le quartier. Au niveau de la stratégie éducative, on estimait donc que le Carrefour devait réorienter, développer ses énergies dans des champs qui touchaient à des problèmes vécus par l'ensemble de la population ouvrière du milieu. Ainsi on s'engagea de façon plus considérable dans des secteurs tels l'alimentation / consommation, le logement... En même temps, la réflexion

sur l'activité d'alphabétisation et l'objectif de conscientisation qu'on lui avait fixé contribuent à la définition générale des objectifs du Carrefour. A partir de 1973, le Carrefour affirme clairement sa volonté d'être au service de la classe ouvrière; il se veut au service des luttes du milieu et veut favoriser la prise de conscience et l'analyse de la réalité.

Cette réorientation générale entraînait nécessairement une réduction des ressources allouées au secteur alphabétisation. On estimait alors qu'elle rendait difficile, voire impossible le projet amorcé de construire une méthode d'alphabétisation / conscientisation. Si le Carrefour continuait à reconnaître l'alphabétisation comme besoin social important, son investissement à ce niveau serait dorénavant limité. Aux analphabètes, on montrera donc "à lire et à écrire le plus vite possible pour leur montrer d'autres problèmes (sic) et leur apprendre à se débrouiller (logement, travail services juridiques, etc...)"[10]. L'alphabétisation devait effectivement se poursuivre avec un groupe de déficients. Dans la mesure où l'on ne recruterait pas un nombre suffisant d'analphabètes, on référerait les individus particuliers à d'autres organismes offrant des activités d'alphabétisation. Il faut ici noter que non seulement l'analphabétisme constituait un problème marginal dans le milieu, mais qu'en plus l'action intensive du Carrefour dans ce secteur pendant cinq années avait effectivement contribué à marginaliser encore plus le problème. Bien sûr, il restait d'autres besoins au niveau de l'apprentissage de la langue, mais on estimait qu'il ne fallait pas accorder une importance trop grande aux "besoins linguistiques" (sauf en ce qui a trait aux analphabètes complets). Le bilan de 1974 était encore plus explicite: "il reste des choses à faire en français; mais ce n'est pas prioritaire"[11].

Enfin, le bilan de 1973 proposait de "chercher d'autres moyens pour permettre aux gens de s'exprimer, de communiquer"[12]. On avançait l'hypothèse qu'en abordant le problème par un biais différent de la scolarisation, de l'apprentissage linguistique, on pourrait plus facilement atteindre l'objectif de conscientisation et résoudre ainsi la contradiction vécue entre l'objectif d'alphabétisation et celui de la conscientisation. Cette proposition allait donner naissance à une expérience nouvelle centrée sur le langage publicitaire; on voulait ainsi démystifier l'écriture, amorcer une prise de conscience critique du code de communication publicitaire. Un groupe de travail fut constitué (1974-1975) qui organisa au terme de sa démarche, une soirée sur ce thème. L'expérience n'allait pas être reprise au cours des années subséquentes.

2. Réflexion actuelle sur l'alphabétisation

Cinq années après avoir mis en veilleuse l'alphabétisation, le Carrefour allait reprendre l'expérience. Une première tentative fut réalisée en 78-79 qui sera présentée dans la partie suivante. Cette relance de l'expérience aura été l'occasion de repenser l'ensemble de la démarche d'alphabétisation, de revoir les conclusions de 1973 à la lumière de notre réflexion actuelle, de dresser en quelque sorte un deuxième bilan sur l'alphabétisation.

2.1 aspects positifs du bilan de 1973

D'une façon générale, le bilan de 1973 apparaît encore positif sous plusieurs aspects. L'équipe du Carrefour a posé de façon théorique et pratique le problème de l'alphabétisation au Québec. La plupart des expériences ultérieures d'alphabétisation ont dû prendre en considération les conclusions du Carrefour. A elles seules, les rééditions nombreuses de l'article / bilan de 1973 témoignent de l'intérêt et de l'actualité des conclusions d'alors.

la fonction idéologique

En premier lieu, le bilan du Carrefour a contribué à dévoiler la fonction idéologique du processus d'alphabétisation. Dans les milieux institutionnels de l'éducation des adultes au Québec, on présentait l'alphabétisation ou comme un apprentissage neutre de techniques ou même comme une occasion d'ascension sociale. Le bilan aura contribué à démystifier ces discours dominants sur l'alphabétisation. Et on notait judicieusement que cette analyse s'inscrivait d'ailleurs dans le cadre plus large de l'étude du rôle de l'école en milieux populaires. Tout particulière qu'elle soit, l'alphabétisation n'échappe pas aux fonctions qui sont assignées à l'appareil scolaire:

> "Proposer (...) l'alphabétisation, ne (...) donne pas de mobilité dans l'échelle sociale: bien plus, on les invitait à mieux s'installer à leur place. Même au plan scolaire, l'alphabétisation

> conduit à une impasse: le train scolaire ne conduira jamais l'analphabète à la "gare universitaire"; l'alphabétisation n'est pas un moyen de mobilité sociale, même individuelle; elle permet tout au plus aux "traînards" de s'accrocher au dernier wagon (...).
>
> "A la Pointe St-Charles, depuis plus d'un siècle, il y a pourtant des écoles, mais cela n'a rien changé à la situation fondamentale du milieu: on est travailleur saisonnier de père en fils (à quelques exceptions près), non parce qu'on y est moins intelligent qu'ailleurs, mais parce que cela est nécessaire au bon fonctionnement de "notre" société et c'est ce type de travailleurs que l'école a pour fonction objective de produire en milieux populaires"[13].

Et l'intérêt particulier du bilan de 1973 est peut-être le fait que l'on ne se soit pas limité à affirmer la fonction idéologique, mais que l'on ait démontré comment cette fonction était réalisée à partir des besoins "spontanés" des analphabètes et au travers du contenu des manuels, de l'idéologie des intervenants (en particulier des professeurs), de la nature de l'institution, etc.

non-isolement de l'alphabétisation

En même temps, le bilan de 1973 s'avérait juste dans sa proposition de ne pas isoler l'analphabétisme; on proposait plutôt un effort pour re-situer l'analphabétisme à sa juste place, pour dépasser le phénomène afin d'être en mesure de le mieux comprendre et d'agir efficacement sur lui. Au Québec, il s'agissait alors d'une approche relativement nouvelle qui s'opposait à la démarche d'isolement et de morcellement, de particularisation et d'individualisation qui dominait / domine la pratique d'animation. On isole l'analphabé-

tisme; qui plus est, on a tendance à isoler chaque analphabète comme s'il s'agissait d'un cas unique. Une telle approche empêche de comprendre que, si chaque "analphabète" est en soi "un cas", s'il a sa propre histoire particulière, cette situation particulière ne peut être véritablement comprise qu'en dépassant chaque cas individuel, qu'en comprenant les facteurs économiques, politiques et sociaux qui ont produit / produisent des analphabètes.

Et si cette approche est "spontanément" utilisée dans le cas de l'analphabétisme, il faut aussi en comprendre la raison. D'une part les analphabètes eux-mêmes perçoivent et présentent leur situation comme étant singulière; ils expliquent généralement leur analphabétisme par des raisons d'ordre individuel ("je n'ai pas eu la chance d'aller à l'école", "j'avais la tête dure", "il a fallu que je travaille", etc...). Or c'est précisément l'un des traits de l'aliénation culturelle des classes populaires que de ne comprendre leur situation qu'en termes personnels, individuels et non en termes structurels,collectifs. C'est là un des effets tangibles de l'idéologie dominante. Et les analphabètes qui constituent la couche la plus sous-scolarisée des classes populaires expriment généralement d'une façon très manifeste, voire culpabilisante leur responsabilité personnelle: le "j'ai pas eu de chance" cède souvent la place au "c'est de ma faute".

De la part des intervenants (professeurs ou animateurs) par ailleurs, la situation est peut-être plus complexe. D'une façon générale, ils perçoivent mal leur appartenance de classe et acceptent souvent sans les critiquer les clichés sur les classes populaires et les sous-prolétaires en particulier, population où l'on retrouve la majorité des analphabètes (ex.: "ils se sentent bien dans leur misère et ils ne veulent pas vraiment s'en sortir"). En fait, l'idéologie dominante agit également sur eux: ils sont, par exemple, influencés par le discours dominant de la société sur la "pauvreté". Enfin il existe également une pression institutionnelle certaine pour que l'enseignant s'en tienne à la seule dimension individuelle, ne serait-ce que le fait que dans son discours, l'école ne s'adresse qu'à des analphabètes / individus. Le terme même d'analphabète n'est pas le fruit du hasard: il est le résultat d'une certaine lecture, d'un découpage de la réalité où l'on a décidé de ne retenir d'un certain nombre d'individus que la caractéristique analphabète à l'exclusion de toute autre.

Notons enfin que ce que nous avons dit au sujet de l'aliénation des classes populaires explique le fait que les analphabètes, dans la plupart des cas, sont "spontanément" réticents (quand ils ne sont pas agressifs) vis-à-vis de tout effort d'analyse un peu plus collective, structurelle de leur situation. Et ce fait constitue souvent l'argument massue sur lequel se rabattent certains intervenants pour se cantonner dans l'approche scolarisante individuelle... et se donner bonne conscience.

le droit à l'alphabétisation

Enfin, si dans son bilan de 1973, le Carrefour d'éducation populaire avançait qu'il fallait lier l'alphabétisation à la situation économique et sociale, "comprendre les causes véritables de l'analphabétisme, saisir le phénomène dans l'ensemble plus vaste constitué de la pauvreté et de l'exploitation"[14], il ne rejetait pas pour autant l'alphabétisation. Tant dans le bilan de 1973 que dans celui revu de 1974, on reconnaissait le droit strict à l'alphabétisation. On estimait que "savoir lire et écrire dans notre société hautement alphabétisée"[15] constitue un besoin fondamental et qu'à la limite la satisfaction de ce besoin prime sur toute autre considération (telle la fonction idéologique intégrative qu'exercent également les activités d'alphabétisation). C'est pourquoi le Carrefour, à défaut d'organiser lui-même des sessions d'alphabétisation n'hésita aucunement à référer des anlphabètes dans des institutions "scolaires" même si l'on était pertinemment conscient de l'action idéologique qui y accompagnait l'activité d'alphabétisation proprement dite. Cette reconnaissance du fait que l'alphabétisation est un droit fondamental était à ce point acceptée qu'en 1978-79, devant la persistance du phénomène, le Carrefour décidait de reprendre ses activités dans ce domaine.

2.2 critiques et perspectives nouvelles

Il faut cependant reconnaître qu'en 1973, on réduisait la conception de l'alphabétisation au strict apprentissage du code linguistique. Aussi tout en reconnaissant que pour les analphabètes complets, il s'agissait là d'"un besoin criant"[16], pour les autres, pour les analphabètes fonctionnels, pour ceux qui

auraient voulu "faire du français" (on notera le ton péjoratif), on estime qu'il ne s'agit pas d'une priorité du Carrefour...

Six ans plus tard, nous percevons plusieurs faiblesses et des erreurs dans le bilan de 1973, la première étant une réduction, une sous-estimation de l'analphabétisme.

On avait voulu réaliser un processus d'éducation populaire particulier qui soit à la fois occasion d'alphabétisation et de conscientisation; mais on n'a pas réussi à résoudre la contradiction entre ces deux termes. D'une part on avait tendance à réduire l'alphabétisation à une question purement technique; en même temps, on traduisait le terme conscientisation par "engagement militant", "participation active aux activités et aux luttes du milieu". Sans nier les aspects positifs du bilan de 1973, nous estimons donc qu'il présentait aussi des positions erronnées, gauchistes, sur la question du développement individuel, du langage et du développement culturel et utopistes sur les possibilités de la conscientisation politique à l'intérieur d'un appareil tel le Carrefour d'éducation populaire.

l'écriture, la langue et la pensée

Nous avançons que l'alphabétisation proprement dite doit être considérée comme une activité beaucoup plus large que le simple apprentissage d'une technique d'un code. Dans la première partie, nous avons tenté de présenter la définition réelle de l'analphabétisme. S'alphabétiser (i.e. apprendre le système des signes (les lettres) qui servent à la transcription de mots eux-mêmes composés d'un certain nombre de sons) implique donc que l'on pose le problème de la langue et du langage, i.e. du code, du système de symboles phonétiques qui permettent de communiquer, de réfléter la réalité. Si l'écriture est indissociable de la langue, celle-ci à son tour est associée à la pensée. On ne peut lire et écrire que si l'on a intégré un minimum de vocabulaire, si l'on a assimilé les structures logiques et grammaticales; et cet ensemble de techniques et d'outils constituent le support nécessaire à l'expression, à l'articulation de la pensée. Apprendre à écrire présuppose que l'on maîtrise la langue; par

ailleurs développer son langage, c'est aussi développer sa pensée. En 1973 au contraire, l'équipe partageait plutôt une conception réductrice de la langue et, par voie de conséquence, de l'apprentissage linguistique. Une telle conception s'apparentait à celle qui se dégage de plusieurs manuels ou techniques qui proposent un processus mécanique et mécaniste d'apprentissage du code: automatisme dans les acquisitions, mémorisation des règles de base,etc. Ces méthodes[17] s'apparentent plus aux techniques de dressage qu'à une méthodologie de l'apprentissage conscient où l'analphabète est invité à comprendre et maîtriser la logique du code,où la langue n'est plus considérée comme un code à être inculqué, mais plutôt comme un système permettant l'expression des jeux multiples de la pensée. Bien sûr il y a des règles illogiques dans le code (en particulier dans la langue française), mais ce fait ne saurait infirmer que d'une façon générale la structure du code écrit est ainsi conçue qu'elle permet la traduction de la logique de la langue. On ne peut exprimer sa pensée que si l'on saisit et maîtrise cette logique du code parlé (et écrit).

L'écriture comme la langue est un produit social: c'est une des "inventions" les plus importantes de l'humanité. Plus qu'un simple instrument de communication et d'échange, l'écriture constitue un support matériel de la langue et de la pensée. Historiquement l'écriture a permis la conservation et l'accumulation du savoir de l'humanité. Le niveau culturel (scientifique, technique, artistique) atteint par l'humanité est inconcevable sans l'existence de l'écriture. Aussi, l'accès au savoir passe-t-il (maintenant) nécessairement par la lecture et l'écriture.

Si l'écriture et le langage sont de vieilles "inventions" de l'humanité, on ne peut cependant en conclure pour autant qu'ils constituent un acquis également partagé par tous les membres de la société. C'est dans le cadre du système scolaire que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se réalise principalement. Or toutes les enquêtes, toutes les statistiques sur la réussite scolaire des étudiants (au Québec comme ailleurs) démontrent que les enfants des classes populaires maîtrisent moins bien le code que les enfants des classes supérieures. En termes clairs, l'école apprend moins bien à lire et à écrire aux enfants des classes populaires qu'à ceux des classes supérieures. Qui plus est, cette inégalité au niveau de l'apprentissage est renforcée du fait de l'échec scolaire (et de l'abandon de l'école) plus important proportionnellement chez les étudiants issus de la classe ouvrière et populaire que chez les étudi-

ants issus des classes moyennes et supérieures[18].

L'appropriation des produits sociaux que sont la langue parlée et l'écriture a donc été et continue d'être un enjeu de luttes sociales. Les revendications pour l'instruction universelle et obligatoire incorporaient évidemment la revendication de l'apprentissage de la langue parlée et écrite. Au Canada français, au Québec, ces revendications ont été mises de l'avant par la classe ouvrière au XIXe et au XXe siècle et ce à l'encontre des classes dominantes qui ont voulu, pendant longtemps, maintenir le peuple dans l'ignorance presque totale.

Cette lutte se poursuit aujourd'hui sous des formes différentes: propositions quant au rôle de l'école en milieux populaires, revendications pour une politique de congés-éducation, en faveur de la reconnaissance de l'éducation populaire, pour un réseau décent de bibliothèques publiques... et les revendications pour le droit à l'alphabétisation des couches sous-scolarisées.

la langue, un instrument universel

Dans le bilan de 1973, nous n'avions pas compris l'importance objective de l'alphabétisation, de la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du langage. Par ailleurs au sujet du langage, la position avancée était fondamentalement erronnée. Nous opposions le langage de la majorité populaire présenté comme positif à celui de la bourgeoisie, celui du "bon français".

Il s'agit pourtant d'une position qui a cours, qui a ses lettres de créance. Par exemple, cette opposition entre le "bon français" qui serait la langue de la bourgeoisie et le "parler populaire", langue du prolétariat. C'est l'équation que font Baudelot et Establet[19] qui opposent la langue scolaire à la "langue" réellement parlée dans les classes exploitées"[20]. Ils ont raison de constater l'appropriation du "bon français" par la bourgeoisie; c'est avec justesse qu'ils notent le caractère affecté de la "langue scolaire". Mais le fait que certaines classes s'approprient plus que d'autres la langue française, le fait qu'elle sert à véh'culer de façon dominante une idéologie étran-

gère aux classes populaires ne confère pas à la langue un caractère de classe. S'il est juste de constater que "les classes sociales ont des pratiques linguistiques différentes (et que) ces différences sont liées aux conditions matérielles d'existence de ces classes", il est erronné de laisser entendre que les classes sociales auraient - dans ce cas-ci - des systèmes linguistiques différents. C'est néanmoins ce que l'on affirme:

> "La parole n'est pas (chez les enfants des classes populaires), comme dans la classe bourgeoise, le moyen de communication privilégié et dominant. D'autres formes y suppléent (geste, mimiques, silences). Mais il existe aussi, dans les classes exploitées des formes verbales d'expression (...): cette "parlure" diffère radicalement par sa structure autant que par ses signifiés, du discours scolaires"[21].

Comme si le langage gestuel pouvait "suppléer" au langage phonétique! Il aurait fallu demander à ces auteurs de présenter la plus-value de façon cohérente et substantielle en utilisant les "gestes", les "mimiques"... et les "silences".

Encore une fois, il ne s'agit pas de nier ni la dimension sociale des conditions d'accès au langage ni le rapport étroit entre la langue et le contenu qu'elle exprime. Mais cette relation ne peut servir de prétexte pour cacher le fait que la langue soit aussi (et d'abord) un instrument technique indispensable à l'expression de la pensée. Et la revendication pour le droit à l'alphabétisation de même que la pratique de l'alphabétisation participent de cette lutte de la classe ouvrière pour modifier les conditions sociales d'accès au langage, au savoir.

Ceci étant établi, il est bien évident que l'on ne peut concevoir l'alphabétisation des adultes comme celle des enfants. Alors que les enfants apprennent en quelque sorte simultanément à lire, écrire et penser, les adultes analphabètes ont une expérience de vie: ils ont accumulé un bagage considérable de connaissances sensibles. Le problème pour eux, c'est principalement de déve-

lopper la compréhension qu'ils ont de la réalité. Ils éprouvent des problèmes de langage: trouver les mots pour traduire ce qu'ils pensent; ils ont de la difficulté à établir des opérations logiques: établir les rapports entre les faits, déduire, généraliser, etc. Toutes ces opérations, pour se réaliser, ont besoin du support de la langue, du vocabulaire, de la syntaxe. L'alphabétisation peut fournir ces instruments; elle peut faciliter le passage de la pensée immédiate, événementielle à une compréhension plus large, plus générale de la réalité.

On le voit, on est loin d'une conception réductrice de l'alphabétisation qui n'équivaudrait qu'à "scolariser", "répondre à des besoins purement linguistiques", "faire de la grammaire"...

promotion individuelle, promotion collective

Assigner comme but à l'alphabétisation le développement de la pensée, du langage à travers l'apprentissage de la lecture et de l'écriture conduit inévitablement à poser le problème du développement individuel. Or dans le bilan de 1973, on s'opposait à une promotion individuelle en proposant plutôt une promotion qui serait collective.

L'opposition entre promotion individuelle et promotion collective traduit un courant de pensée qui avait / a cours au sein des organisations populaires. L'analyse de la fonction objective de l'école en milieux populaires avait permis de constater que celle-ci permettait tout au plus à quelques-uns de sortir de leur milieu social; on concluait donc qu'en milieux populaires l'école permettait tout au plus la promotion individuelle. C'est à partir de ce constat qu'on avançait globalement l'hypothèse qu'il fallait substituer à la promotion individuelle, une promotion qui soit collective.

Cette proposition générale nous apparaît juste, mais également ambiguë et ce, à un point tel, qu'une compréhension littérale étroite de la promotion collective peut facilement conduire à adopter des positions erronnées.

Au niveau de l'analyse générale de la fonction du système d'éducation, on ne peut avancer la seule conclusion que le système d'éducation ne favorise que la promotion individuelle. Globalement, le système d'éducation favorise la promotion collective des classes supérieures alors qu'il exerce une action collective négative au niveau des classes populaires ne permettant tout au plus qu'à quelques individus de "s'en sortir", i. e. de "compléter" leurs études et de réaliser une mobilité sociale. Ce fait a été démontré par des études nombreuses portant sur les effets du système d'éducation.

On ne peut donc parler de façon absolue de promotion collective. Il faut expliquer cet objectif, en tirer la signification concrète. Dans l'objectif de promotion collective tel que défini par les organisations populaires, on retrouve l'opposition à l'attitude personnaliste, individualisante, psychologisante largement adoptée par le système scolaire, attitude qui contribue souvent à occulter toute dimension sociale, collective. Par contre l'objectif de promotion collective ne peut équivaloir au rejet de toute préoccupation individuelle, de toute attention à la question du développement personnel.

Il existe un rapport dialectique entre la promotion collective et le développement individuel. Nous avançons que la stratégie de promotion collective des milieux populaires doit réserver une large place au développement individuel des individus qui en font partie. Sinon, cette stratégie est inexorablement vouée à l'échec.

On ne peut mettre de l'avant (ou sous-entendre - ce qui revient au même) une opposition absolue, presque métaphysique entre l'individuel et le collectif, comme si les deux termes s'excluaient, se repoussaient mutuellement. On ne peut résoudre cette contradiction en excluant l'un des deux termes! C'est pourtant l'attitude subjective qu'adoptent à la fois ceux qui ne reconnaissent que le facteur individuel, personnel et ceux qui, au contraire, n'acceptent de considérer que la réalité collective; pour ces derniers, le facteur individuel, c'est tout au plus un pis-aller: on le réduit à une fonction stratégique: partir de l'individu pour déboucher le plus rapidement possible sur le collectif. L'idéalisme de droite et l'idéalisme de gauche se rejoignent...

Il y a rapport, interdépendance, entre les deux aspects de la contradic-

tion. L'individu n'existe pas isolément, en soi: il est le produit d'une histoire, du développement économique, politique et social; il occupe une place déterminée au sein de la formation sociale et cette réalité exerce une influence considérable sur la personne. Par ailleurs, le fait objectif du regroupement des hommes en classes sociales ne contredit pas le fait objectif que les classes sont constituées d'individus particuliers possédant des caractéristiques psychiques et psychologiques à la fois communes et particulières. La réalité subjective est un fait objectif.

Il nous apparaît donc qu'une stratégie véritable de promotion collective ne doit pas accorder une attention exclusive au facteur collectif; pour se réaliser elle doit se concrétiser en plusieurs individus particuliers, elle doit favoriser le développement personnel de la connaissance, de la conscience, de l'expression de ces individus.

le développement culturel

L'alphabétisation peut donc s'avérer occasion de développement individuel et collectif. Toutefois, l'alphabétisation se situe dans un champ particulier, le champ culturel. Or le bilan de 1973 était plutôt muet quant à la nécessité, l'importance du développement culturel; c'était plutôt le champ social, socio-politique qui apparaissait considéré prioritairement. Même si elle n'était pas clairement exprimée, on retrouvait encore ici une opposition intransigeante, presque totale entre le développement culturel et le développement d'une conscience sociale, socio-politique. Tout au plus, l'outil culturel que représente l'alphabétisation était-il réduit au simple rôle d'instrument stratégique (un hameçon, un appât dans la "valise" de l'animateur) qui permet d'attirer du monde pour passer ensuite à autre chose:

> "On devrait leur (les analphabètes) montrer à lire et à écrire le plus vite possible pour leur montrer d'autres problèmes et leur apprendre à se débrouiller (logement, travail, services juridiques, etc...)"[22].

Aussi, vu dans cette perspective, dans la mesure où l'alphabétisation ne permettait pas de déboucher rapidement dans le champ socio-politique, on estimait qu'il s'agissait là d'un instrument peu efficace.

A l'opposé de cette position, nous avons tenté de présenter l'importance de l'alphabétisation et donc du développement culturel. Nous avons brièvement expliqué que la maîtrise d'outils culturels tels la lecture et l'écriture constitue une condition nécessaire au développement de la conscience, à l'acquisition du savoir. Dans la société, un petit nombre maîtrise, contrôle la parole, la lecture, l'écriture alors que la majorité (dite "silencieuse", mais en réalité réduite au silence) maîtrise mal ces outils; cela n'est pas un effet naturel, ni un effet du hasard: C'est une conséquence directe de l'organisation de la production, de la division sociale du travail. L'alphabétisation participe au processus historique d'appropriation du savoir par les masses populaires. Et dans ce processus, celles-ci ne se sont pas contentées de revendiquer leurs droits: elles luttent pour se les approprier immédiatement, même s'il s'agit d'appropriations imparfaites, incomplètes.

L'alphabétisation comme le développement culturel en général devraient être partie intégrante des revendications et des stratégies de l'éducation populaire. Qui plus est, il faut retirer l'alphabétisation de la place marginale qu'elle occupe actuellement. Lire, écrire, parler constituent les rudiments de la civilisation; la maîtrise de ces outils culturels, intellectuels, est loin d'être un fait acquis pour la majorité populaire. Bien sûr la plupart ont maintenant acquis la connaissance des techniques de base du code (à la différence des pays du Tiers-Monde), mais ces instruments ne sont pas maîtrisés. Il faut donc développer la revendication à une alphabétisation qui permette une maîtrise plus grande de ces instruments, qui permettent aux classes populaires d'avoir accès à la <u>parole</u>, i.e. l'acte par lequel on prend possession de la langue, par lequel on affirme son point de vue sur la réalité, on défend ses intérêts.

L'alphabétisation constitue donc un aspect important du développement culturel, lequel ne peut cependant se réduire qu'à une sous-catégorie instrumentale de l'action socio-politique.

la conscientisation

Dans le bilan 1973, on proposait de réaliser un processus d'éducation populaire qui soit à la fois alphabétisation et conscientisation. Nous avons vu que cette façon de définir le premier terme de la contradiction en termes de simple apprentissage technique du code n'a pas contribué à résoudre la contradiction. Pour l'autre terme, la conscientisation, le bilan présentait également une conception restrictive, limitée.

On traduisait plus ou moins explicitement le terme conscientisation par militantisme, participation à des activités socio-politiques. Au terme de l'activité d'alphabétisation chaque participant devait être en mesure de s'engager activement socialement; il devait donc modifier son comportement à ce niveau. On fixait à l'alphabétisation un objectif de rentabilisation (socio-politique) à court terme:

> "développer sa pensée et son langage pour être actif socialement dans le quartier"[23].

Vue dans cette perspective, l'alphabétisation se révélait un prétexte à la conscientisation socio-politique. Au demeurant, il s'agissait d'un prétexte peu efficace: si la conscientisation doit immédiatement se traduire par des actions au plan socio-politique, mieux vaut réaliser directement des activités dans ces domaines:

> "En termes de stratégie éducative - dans la mesure où précisément l'éducation doit être au service des luttes du milieu - le Carrefour devait peut-être réorienter ses énergies vers des secteurs plus prioritaires comme l'alimentation / consommation, le logement..."[24].

En fait lorsqu'au niveau des objectifs l'on fixait l'alphabétisation et la conscientisation, c'est très nettement la conscientisation (telle que définie ici) qui était valorisée. Au niveau de la pratique même du Carrefour, on en arrivait à un résultat inverse: c'est l'alphabétisation qui, pour l'essentiel, occupait l'activité...

Cette situation incongrue a certainement contribué à la mise à l'écart de l'un des deux termes, l'alphabétisation. Il s'agit là d'une façon assez particulière de résoudre les contradictions! Plus fondamentalement, par la définition particulière que l'on donnait à la conscientisation, ce n'était pas seulement l'alphabétisation qui était condamnée, mais la plupart des activités courantes d'éducation populaire et de développement culturel.

Il nous apparaît maintenant que plusieurs aspects avaient été négligés ou sous-estimés. Ainsi, on accordait dans les faits peu de cas à l'action de l'idéologie dominante sur la population visée. Les analphabètes ne font pas exception; au contraire, étant au point de départ peut-être plus démunis au plan intellectuel, ils sont peut-être plus perméables à l'action agissante de l'idéologie dominante, au façonnement et au conditionnement industriels des esprits. Quarante-cinq heures ou quatre-vingt-dix heures c'est bien peu pour faire prendre effectivement conscience à des ouvriers de la situation globale dans laquelle ils vivent et les "rendre actif(s) socialement dans le quartier" et leur "apprendre à lire et à écrire"... Il y avait là une conception magique ou mécanique de l'éducation populaire: comme si la seule exposition de l'exploitation vécue suffisait 1) à faire prendre conscience de celle-ci, 2) à motiver les participants à réagir contre cette situation et 3) à s'engager activement dans la lutte (socio-politique) contre celle-ci.

la nature du Carrefour

L'objectif de conscientisation, tel qu'on le concevait démontre que l'on s'illusionnait sur la nature de l'institution même. Le Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles n'est pas en dehors de la société. Dans la première partie de notre texte, nous avons signalé que si le Carrefour jouissait d'une certaine marge de manoeuvre vis-à-vis de l'Etat, il n'en demeurait pas moins lié à celui-ci.

Bien sûr, le Carrefour est contrôlé par la population ouvrière du milieu: cette prise de contrôle s'est faite progressivement, elle se poursuit de nos jours. La structure de cet organisme, son mode de gestion, ses orientations

font qu'il serait erroné de prétendre que la fonction du Carrefour se réduit à médiatiser les volontés intégratrices de l'Etat. Mais ce constat ne doit pas cacher la réalité générale de la société: les classes populaires n'y exercent pas le pouvoir économique et politique. Le Carrefour n'échappe donc pas comme institution à la fonction dominante des appareils idéologiques et sociaux[25]. Par exemple son financement provient de l'Etat. Par ailleurs ses participants - et ses intervenants - n'échappent pas non plus aux conditionnements idéologiques de la société. Ceci étant établi, il n'en demeure pas moins qu'il existe des contradictions au sein de ces appareils, que la lutte idéologique y est possible et que le Carrefour de Pointe St-Charles est certainement moins directement inféodé à l'idéologie dominante que ne le serait une institution plus directement intégrée au système d'éducation des adultes. Aussi, en même temps qu'il nous semble évident que le Carrefour jouit d'une autonomie certaine qui lui permet d'exercer une fonction critique, une action culturelle autonome, en même temps cette autonomie relative ne lui permet pas de substituer à l'action socio-culturelle une action qui serait essentiellement socio-politique.

Dans le cadre du Carrefour, il ne peut y avoir d'"après" socio-politique spécifique, on ne peut avoir comme objectif d'y former des militants socio-politiques. La réalité canadienne et québécoise, le cadre institutionnel dans lequel se situe le Carrefour font en sorte que l'alphabétisation ne peut s'y exercer comme en Guinée- Bissau, par exemple, où celle-ci est directement liée à l'activité productive et à la mobilisation générale. On ne peut appliquer intégralement chez nous la proposition de Choulguine pour l'école soviétique, aux lendemains de la révolution d'octobre:

> "Doit-on combattre l'analphabétisme? Certes; mais <u>tous</u> les analphabétismes et ce en premier lieu l'analphabétisme politique"[26].

Ceci ne signifie pas qu'il faille rejeter l'objectif de conscientisation. L'alphabétisation doit "permettre (aux analphabètes) de prendre conscience de leur situation collective"[27].

L'alphabétisation et la conscientisation constituent un couple uni dialec-

tiquement. Il faut surmonter la contradiction en n'éliminant aucun des deux termes. Il faut toutefois procéder à l'analyse concrète des situations si l'on veut être en mesure de traduire ce double objectif par une action adéquate. Dans le contexte auquel nous nous référons, conscientiser signifie développer concrètement les capacités réflexives, favoriser le dépassement de la connaissance sensible, immédiate en fonction d'une connaissance plus rationnelle, plus objective de la réalité, de son insertion sociale plus particulière dans cette réalité en vue d'être ultimement en mesure d'agir sur elle. Par ailleurs, alphabétiser c'est initier à l'utilisation des outils culturels, intellectuels que sont la langue, la lecture et l'écriture. La maîtrise des outils culturels, intellectuels est un pré-requis, une condition sine qua non à l'exercice de la pensée rationnelle.

On ne peut donc traiter de la conscientisation, du développement de la conscience en la dissociant des instruments dont celle-ci a besoin pour exister, se réaliser, se développer. De la même façon qu'on ne peut imaginer la conscience hors d'une relation avec la réalité objective, de la même façon on ne peut concevoir le fonctionnement de la pensée sans le support du langage et de l'écriture.

Lorsqu'un animateur travaille avec un groupe dans le cadre d'une activité d'alphabétisation, il s'agit pour les participants d'un moment particulier du processus de la connaissance. Ce moment doit se transformer en moment privilégié. L'objectif fondamental doit être d'enclencher ou d'accélérer le mouvement de la connaissance en initiant aux outils intellectuels et culturels de base que sont la langue et l'écriture; il faudra permettre, faciliter le dépassement du stade premier des sensations, des représentations passives de la réalité; faire en sorte que les participants en assimilant ces outils puissent passer de la perception isolée des choses et des faits à un niveau de compréhension théorique et pratique. Concrètement, chaque participant(e) prendra progressivement conscience de lui-même, de son insertion dans la famille, dans la société. Par la discussion et la réflexion, il aura l'occasion d'analyser son expérience de vie, de questionner ses perceptions, ses préjugés; de devenir un peu plus autonome.

Viser à ce que des travailleurs et travailleuses puissent se développer,

devenir plus autonomes, plus conscients, viser à ce que, s'étant initiés aux outils intellectuels de base, ils deviennent plus capables de s'exprimer et d'agir: tel était l'objectif que se fixait la nouvelle expérience d'alphabétisation en 1978-79.

pédagogie et paternalisme

Un dernier aspect de la pratique antérieure du Carrefour restait à critiquer, c'est celle de l'attitude des animateurs vis-à-vis des "analphabètes". Même si l'on voulait s'en démarquer officiellement, l'équipe du Carrefour n'avait pas réussi à se départir d'un certain paternalisme vis-à-vis de la population du milieu en particulier vis-à-vis des analphabètes.

Le bilan général produit à cette époque fut réalisé presqu'exclusivement par l'équipe des animateurs. Les conclusions de 1973 ont été plutôt entérinées par l'Assemblée générale du Carrefour que véritablement discutées et votées. D'une façon générale la démocratie était souvent un exercice plus formel que réel.

A l'intérieur même des "cours", le paternalisme se manifestait. Un lien pédagogique autoritaire reliait le "professeur" aux analphabétisé(e)s. Que ce lien ait été en quelque sorte enrobé par des relations humaines réciproques chaleureuses ne change rien à la réalité... C'est l'animateur seul qui contrôlait l'ensemble de la démarche du groupe. Aussi constatait-on la persistance d'une attitude largement passive chez les participant(e)s. Dans le processus de conscientisation, l'animateur lançait les questions... mais devait également se substituer aux participants au moment de formuler les réponses... La démarche d'alphabétisation était, pour l'essentiel, demeurée une démarche de transmission de connaissance à cette différence près qu'en plus de transmettre des informations sur le code linguistique, on transmettait également des analyses sur certains aspects de la réalité. Et ces analyses étaient très globales; leur défaut, ce n'était pas qu'elles étaient fausses, mais que leurs formulations générales ne rejoignaient pas les préoccupations des participant(e)s. On proposait plutôt une démarche inductive.

Il aurait fallu modifier radicalement la démarche pédagogique. C'est un défi qui touche l'ensemble de l'animation socio-culturelle. Les bonnes relations humaines qui s'établissent entre animateurs et "animé(e)s" permettent souvent au premier de faire passer un certain nombre d'idées, de positions auxquelles les "animé(e)s" ne croient pas vraiment... Les bonnes relations personnelles permettent de taire des oppositions qui autrement se manifesteraient. S'il y a adhésion c'est parce qu'on "fait confiance" et qu'il y a refoulement.

Cette relation pédagogique de dépendance et de soumission devrait être radicalement modifiée. Bien sûr, on ne peut faire comme si l'animateur ne possédait pas des ressources dont le groupe n'a pas à profiter; comme s'il n'existait pas de moment de transmission dans la relation animant - animé(e). Au point de départ, il importe d'accepter l'apport potentiel de l'animateur. Mais il faut également établir une démarche démocratique où le groupe pourra exercer son contrôle sur l'ensemble de sa démarche y compris sur l'action de l'animateur. Au point de départ, il faut mettre en place les conditions qui assureront qu'il n'y aura pas de tutelle exclusive de l'animateur sur le groupe, prévoir une démarche, un format de travail qui permettront aux relations bilatérales et multilatérales de s'exercer.

C'est là également un défi que l'expérience de 1978-79 tentera de relever.

3. Relance de l'expérience: 1978

3.1 présentation générale

Dans les pages qui suivent, le lecteur retrouvera une présentation générale du projet, ses perspectives générales. Dans la troisième partie de ce bilan, nous tenterons de présenter d'une façon plus détaillée le travail réalisé au cours des différentes rencontres.

historique et intervenants

A l'été '78, un organisateur communautaire de la Clinique médicale de Pointe St-Charles, regroupait quelques personnes présentant des difficultés au niveau de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ils décidèrent ensemble de soumettre un projet d'alphabétisation au conseil d'administration du Carrefour d'Education Populaire. Saisi du problème de la persistance d'analphabètes dans le quartier, le conseil d'administration voulut répondre à ce besoin social immédiat et réel et décida d'engager un animateur, responsable à la fois de l'atelier et de l'élaboration du projet d'alphabétisation. Pour le Carrefour, il s'agissait donc d'une nouvelle implication dans le champ de l'alphabétisation, d'une "première" action. Au printemps '79, l'organisme initiait à même ses ressources limitées une recherche sur l'alphabétisation. A l'automne '79, le Carrefour a rassemblé deux groupes d'alphabétisation.

A l'automne '78, la presque totalité du recrutement des participants avait été réalisée par l'organisateur communautaire de la Clinique médicale. Ceux-ci sont, pour la plupart, issus du quartier même, sinon des quartiers périphériques de Pointe St-Charles (Verdun, St-Henri). Ce sont des petits salariés (camionneurs, journaliers...), assistés sociaux, chômeurs et travailleuses dans des manufactures. Tous éprouvent des difficultés majeures au niveau de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture: ils peuvent à peine lire et très peu écrire. On les difinit comme "analphabètes fonctionnels". Par souci de discrétion à l'égard des participants, nous ne définirons pas plus précisément les caractéristiques des personnes recrutées. La présentation générale que nous

faisons des analphabètes ayant participé aux activités du Carrefour à la fin dela première partie reflète d'une façon générale les traits distinctifs du groupe d'analphabètes recrutés. L'atelier regroupera environ dix analphabètes. Les rencontres ont lieu à raison de deux soirs par semaine de 19h30 à 22h00. Il y aura quarante-cinq rencontres qui s'étaleront de septembre 1978 à mai 1979. La moyenne des présences sera supérieure à six.

L'animateur engagé (à temps partiel, 12 heures par semaine) a déjà travaillé à la première expérience d'alphabétisation du Carrefour (pendant deux ans et demi). En plus d'animer des groupes d'alphabétisation il coordonnait l'ensemble des activités du Carrefour de ce secteur et, à ce titre, a donc été directement associé au bilan de l'expérience d'alphabétisation de '68 à '73.

objectifs et visée du projet

Le Carrefour d'Education Populaire est porteur d'un analyse générale de la société, et de la situation particulière de la classe ouvrière. Aussi l'objectif d'apprendre à lire et à écrire à des analphabètes ne pouvait que s'inscrire dans ce cadre général de références. De façon plus spécifique il fallait redéfinir les objectifs d'alphabétisation et les concrétiser dans une démarche d'apprentissage en profitant de l'expérience antérieure du Carrefour dans ce secteur, du bilan de 1973, mais également en intégrant la réflexion sur l'éducation populaire et l'alphabétisation qui avait eu cours depuis ce bilan. Enfin, c'est avec le groupe même d'analphabètes que les objectifs et la démarche de travail allaient être discutés, concrétisés et expérimentés.

Les objectifs du projet, tels que formulés par l'animateur et les participants comporteront un double apprentissage: 1) l'apprentissage des outils intellectuels que représentent la lecture et l'écriture et 2) un développement de la capacité de réfléchir et de s'exprimer.

Lire et écrire: c'est l'objectif premier. C'est le besoin ressenti. C'est sur la base de cette difficulté qu'existe la motivation. On veut acqué-

rir les éléments de base du code, les intégrer. L'atelier tentera de permettre à chaque participant d'être en mesure de connaître les outils de base du code linguistique, d'en comprendre la structure générale afin d'être en mesure de l'utiliser.

Réfléchir / s'exprimer: c'est l'objectif connexe. Au point de départ, c'est un besoin qui est moins ressenti, D'une part parce qu'il s'agit ici de développer une capacité qui existe déjà chez les participants. Mais peut-être aussi parce que ces deux activités sont essentiellement intérieures, personnelles alors que lire et écrire peut sembler se réduire à l'acquisition d'un code objectif, extérieur. Si on peut dire "je ne sais ni lire ni écrire", on a rarement conscience d'éprouver de la difficulté à réfléchir et s'exprimer.

Ces deux objectifs ne s'opposent pas; ils sont complémentaires. L'atelier aura souci de développer l'autonomie des participants, leurs capacités générales de compréhension. L'objectif ne se limite pas à rendre les participants aptes à lire et écrire sans comprendre ce que d'autres ont écrit (exemple la dictée), Il visera plutôt à développer la capacité de réflexion, de compréhension et d'expression de chaque individu. Par ailleurs il n'y a pas opposition entre l'apprentissage du code et l'activité de réflexion et d'expression: la maîtrise des éléments du code fait appel à l'intelligence et la capacité de s'exprimer suppose à son tour un contrôle minimum du code.

L'objet même de l'activité de réflexion et d'expression sera la réalité vécue par les participants à commencer par le fait d'être analphabète. Ceci constituera en quelque sorte un sous-objectif de l'atelier. Les participants tenteront de comprendre les différentes causes de l'analphabétisme. Mais la réflexion ne se limitera pas à ce seul aspect: on réfléchira et s'exprimera sur d'autres réalités à la fois individuelles et collectives qui touchent les participants. On traitera en fait de thèmes, de sujets qui affectent les classes populaires tels les conditions de travail et le logement. Dans cette démarche, il ne s'agit pas d'accumuler, de juxtaposer des éléments d'information et de réflexion, mais plutôt de viser à développer chez chaque participant une méthodologie générale de réflexion et d'analyse.

Définir dans une telle perspective le travail d'alphabétisation oblige à sortir du langage courant, à remettre en question le rapport entre la langue

et le réel. C'est concrètement prendre le contre-pied de la démarche traditionnelle d'alphabétisation où l'adéquation entre la langue et le réel n'est pas remise en cause; ce rapport est au contraire présenté comme allant de soi; comme s'il s'agissait de la seule relation possible au réel, comme s'il s'agissait d'un dogme. Le choix des mots n'est pas une activité consciente: il est donné au point de départ et les mots perdent leur valeur conceptuelle, cognitive active et consciente. Tout en inculquant des mots, on inculque une représentation particulière du monde. On enseigne le langage usuel, un langage fonctionnel certes, mais aussi aliénant: on a commodément oublié que ce langage intègre une représentation du réel. On désincarne l'apprentissage de la langue: à la mécanique du verbe non réfléchi correspond la mécanique de l'apprentissage mécaniste. A l'opposé, la démarche proposée vise à faire de l'apprentissage de la langue une occasion de développement culturel, une démarche de saisie consciente et active du réel. Si le langage est un code arbitraire, conventionnel, le choix que l'on fait des mots qu'il contient ne l'est pas. Lire et écrire des mots, c'est aussi lire et écrire la réalité.

Dans cette perspective, l'alphabétisation se définit essentiellement comme un acte créateur. L'alphabétisation présente en fait une double perspective. D'une part, elle remplit une fonction d'adaptation sociale à la culture existante: le processus d'alphabétisation doit faciliter l'adaptation à la société, permettre de s'y retrouver, de s'y situer, d'être en mesure d'y fonctionner fonctionnellement (le pléonasme est délibéré). Mais nous estimons que cette fonction d'adaptation sociale doit s'exercer de façon active et dynamique, et non par des procédés d'inculcation et de rétrécissement de la conscience. D'autre part l'alphabétisation doit précisément être occasion de création culturelle, d'exercice de la fonction critique des individus, de développement des potentialités, de la créativité de ces individus des couches populaires. Dans cette perspective, l'alphabétisation constitue un moment de dépassement dialectique de la culture existante.

perspectives de travail

Pour réaliser ces objectifs d'apprentissage du code et d'exercice de la

pensée critique, il fallait présenter aux participants une proposition de travail qui soit liée aux objectifs et qui intègre, dans sa pédagogie, dans son contenu, dans son organisation, cet exercice de la pensée critique.

Le groupe composé d'analphabètes fonctionnels éprouvait de graves problèmes tant au niveau du langage parlé qu'écrit. Aussi fallait-il faire l'acquisition d'un vocabulaire qui permette d'illustrer ce qu'on avait à dire et qui présente les principales difficultés phonétiques et graphiques (il fallait en plus présenter les principales exceptions et les complications de la langue française). D'autre part, les participants désiraient fortement écrire correctement, i.e. ne pas "faire de fautes". Aussi, était-il important pour eux d'acquérir des notions de grammaire, sans entrer, encore là, dans les subtilités de la grammaire française. Il s'agissait plus d'acquérir une connaissance fonctionnelle, de comprendre comment est structurée une phrase, d'être capable d'identifier les noms, les verbes (les actions), les adjectifs (comment ça donne de la couleur à ce que l'on veut exprimer), etc. Ce qui est important, c'est que les notions grammaticales seront expliquées à partir de la lecture des textes choisis ou rédigés par les participants, donc directement liées aux difficultés rencontrées. Toutefois les limites au niveau des outils méthodologiques nous auront aussi forcés à présenter régulièrement des "exercices" sans rapport avec la réalité vécue, les thèmes discutés.

Pour réaliser la démarche de réflexion perçue à la fois comme apprentissage et exercice de la pensée critique, l'animateur a proposé au groupe, une démarche de "rédaction-réflexion-rédaction" qui se déroulait en 3 temps - elle commence par la rédaction collective et aboutira à la rédaction individuelle. Chaque étape intègre un processus de réflexion et de rédaction:

1) à partir d'un thème choisi (ex.: le travail), les participants rédigent collectivement un court texte: il s'agit d'organiser les phrases pour que tout cela ait un sens; par la suite, se greffent des exercices d'apprentissage sur ce texte.

2) l'animateur tente avec les participants de dégager des divers aspects du texte: ces aspects deviendront des sous-thèmes (ex.: assurance-chômage, conditions de santé...). Il y aura un travail d'approfondissement de ces sous-thèmes. Ce sera le temps fort au niveau de la réflexion.

3) à la fin du travail sur le thème choisi (travail qui se poursuivra sur une

quinzaine de rencontres), il y aura rédaction individuelle d'un texte.

La démarche rédaction-réflexion-rédaction est une démarche pédagogiquement simple: le thème choisi, les participants discutent de ce qu'ils veulent dire: sans trancher les positions, on tend vers un consensus: ensuite l'animateur écrit les phrases au tableau, en essayant de voir avec le groupe comment organiser le texte avec une certaine logique. Le texte rédigé est imprimé et est distribué aux participants; le travail au niveau de l'apprentissage de l'écriture se poursuit, de même au niveau de la compréhension et de la réflexion, d'où une série de questions sur le texte (questions rédigées par l'animateur) où il n'y a pas "une bonne réponse", mais plutôt différentes façons de dire et de "sentir" les choses.

Enfin, sans pour autant tomber dans le laisse-faire, dans la non-directivité, l'animateur a laissé une grande latitude au groupe dans le processus de rédaction. Il ne s'agit pas de rechercher l'expression d'un point de vue "juste" mais plutôt de permettre à chacun d'exprimer le mieux possible sa propre opinion. Cette attitude a prévalu tant au plan linguistique qu'au niveau du contenu. C'est ultérieurement que les affirmations seront reprises, discutées, que l'on tentera de déterminer si elles reflètent bien la réalité.

modalités du travail et pédagogie

La pédagogie et les modalités de travail ont été directement liées au fonctionnement démocratique du Carrefour, où les participants ont un rôle décisionnel. Toutes les décisions concernant le groupe ont été prises en équipe, au sein de l'atelier: choix des soirs de rencontres de l'atelier, fonctionnement, et autogestion de l'atelier (budget, organisation, café, etc.), choix des thèmes de travail.

Les mécanismes de travail ont été à la fois <u>individuels</u> (pour permettre à chacun de travailler selon son rythme, son dynamisme personnel) et <u>collectifs</u> (afin que tous puissent apprendre à discuter, à s'informer mutuellement,

à réfléchir ensemble). De plus, à chaque semaine, il y a eu une période d'évaluation (retour critique) où le groupe a tenté d'évaluer les forces et les faiblesses des rencontres, tant au niveau du contenu, de la pédagogie, de la participation et de la progression de chacun et du groupe.

Une telle démarche est évidemment anti-scolaire et non autoritaire. Ce n'est pas la scolarisation qui est visée. Globalement, on a proposé une démarche, un contenu et des modalités de travail aux participants. C'est dans la mesure où ils acceptent de s'y associer, où ils y participent de plus en plus activement que cette propositon pédagogique réussit. Dans cette perspective les participants ont plus besoin d'un animateur qui encadre la démarche qui favorise la participation, le développement de chacun que d'un professeur qui transmet un contenu pré-défini.

3.2 premier bilan

La relance de l'expérience d'alphabétisation en 1978-1979 a constitué une entreprise relativement modeste. Aussi le bilan que l'on en peut faire doit-il être considéré comme provisoire. Ce n'est qu'après avoir expérimenté le projet de façon plus considérable à l'intérieur du Carrefour ou d'autres organisations d'éducation populaire que l'on sera en mesure de dresser un bilan plus systématique des objectifs et hypothèses qui sous-tendent le projet. Cependant, nous avons déjà tenté de dégager certains acquis de l'expérience. Ce premier bilan aura permis de redéfinir l'activité d'alphabétisation au Carrefour en 1979-80.

faiblesses et lacunes

Au terme d'une première expérimentation , ce sont peut-être les aspects négatifs, les lacunes de l'expérience qui frappent au premier abord.

En premier lieu, le caractère empirique de la démarche n'a certainement pas permis un approfondissement de la démarche. Bien sûr des objectifs initiaux

avaient été formulés, mais ils étaient formulés d'une façon globale et générale. Aucun temps systématique de recherche et de réflexion n'a précédé l'expérimentation de telle sorte que la session d'alphabétisation a débuté alors que les objectifs, la méthodologie générale, les instruments d'apprentissage n'étaient pas encore clairement définis. Et ce, à tel point que l'élaboration opérationnelle des objectifs initiaux et d'une pédagogie conséquente a monopolisé la presque totalité du temps de travail et de réflexion de l'animateur. La démarche a donc revêtu un caractère intuitif, expérimental. Dans les faits, l'importance accordée aux outils méthodologiques a été en quelque sorte secondarisée; quelques essais au plan des méthodes et instruments d'appoint (exemple: exercices) ont toutefois été tentés.

Au niveau des outils méthodologiques, il y aurait pourtant beaucoup de recherche à réaliser. Dans l'ensemble les instruments disponibles sont inadéquats parce qu'ils ne s'insèrent pas dans une perspective pédagogique d'autonomisation des analphabètes, de développement actif de leur niveau de conscience. Cet absence, d'outils adéquats a eu pour effet concret qu'il y avait pour ainsi dire deux temps dans les rencontres de formation: un premier où les exercices permettaient les apprentissages autour de textes, de thèmes qui reflétaient les préoccupations des participants et un deuxième temps où l'animateur a été obligé d'utiliser des outils dont le contenu "décollait" en partie ou en totalité des réalités quotidiennes des classes populaires de leurs intérêts, de leur culture. Il y a là une contradiction qu'il faudra résoudre à moyen terme en bâtissant des outils d'apprentissage orientés vers la vie des milieux populaires et reflétant ses intérêts. L'ampleur d'une telle tâche déborde les possibilités d'un organisme aux ressources limitées tel le Carrefour de Pointe St-Charles...

Le nombre relativement restreint de participants a également constitué un handicap au bon déroulement de l'expérience. La moyenne de présence de six participants était légèrement insuffisante. En effet lorsque quelques participants sont absents simultanément, le dynamisme du groupe n'intervient plus de la même façon; il manque alors une complémentarité des expériences, des personnalités, des ressources; les personnes présentes semblent alors moins participer activement à l'atelier et, par voie de conséquence, ce sont plutôt des relations bilatérales animateur-participants(es) qui s'instaurent. Or le travail de l'atelier est précisément fondé sur l'interaction entre le travail individuel et le travail

collectif dans le cadre général d'un travail de groupe. Une moyenne de présence de neuf ou de dix eut été préférable. Notons toutefois qu'il s'agissait d'un groupe d'"analphabètes fonctionnels". S'il s'était agi d'un groupe d'analphabètes complets, une moyenne de six eut été acceptable. Avec des analphabètes complets, l'animateur doit accorder une attention particulière soutenue plus considérable à chaque individu.

Au niveau des thèmes retenus pour les discussions, réflexions et l'apprentissage, certaines lacunes se sont rapidement manifestées. Les thèmes choisis reflétaient les préoccupations, les conditions de vie des participants. En contre-partie, l'animateur doit s'y préparer adéquatement afin que la présentation du thème, la façon de l'aborder puisse constituer un acquis positif pour les participants(es): concrètement, il lui faut donc penser et proposer une démarche d'ensemble sur le thème retenu, trouver une approche susceptible d'intéresser, de motiver le groupe, sélectionner et adapter des textes pertinents, etc. D'une façon générale, la préparation de la démarche de travail pour chacun des thèmes n'a pas été assez élaborée, systématisée. Dans un cas, sur le logement, la démarche a tourné court principalement parce que l'animateur n'a pu s'y préparer adéquatement.

On notera que le mode de présentation des thèmes n'est pas seulement une question d'ordre méthodologique, mais une question pédagogique fondamentale qui suppose une connaissance de la culture des classes populaires et, en particulier, de celle des sous-prolétaires. Comment perçoit-on subjectivement la réalité objective? Comment se définit-on intérieurement, subjectivement dans sa relation au réel?... C'est là un champ d'investigation théorique où comme nous l'avons précédemment mentionné, les connaissances font largement défaut. La façon dont fut traité le thème sur le travail fut particulièrement révélatrice à ce sujet. Les participant(e)s éprouvaient de la difficulté à parler du travail d'une façon générale, abstraite. Pour eux, le travail, c'est d'abord le travail concret qui est leur, l'emploi qu'ils occupent... ou espèrent obtenir. On est d'abord sensible à l'aspect particulier; la généralisation ne constitue pas un acquis. Aussi, lorsque l'animateur présente un texte sur le travail en général, les participant(e)s 1) le trouvèrent peu intéressant et 2) n'y comprirent pas grand chose. Le défi était donc de présenter une généralisation concrète à partir de situations concrètes.

aspects positifs

La constatation du caractère limité, empirique de cette première relance de l'expérience d'alphabétisation du Carrefour s'impose. Cependant le sentiment général s'avère plutôt positif. Au terme d'une première année d'expérience, nous estimons que la démarche proposée aura permis de s'engager dans la voix de l'atteinte des objectifs. Les objectifs et hypothèses du départ ont pu être vérifiés de façon probante. Le déroulement même de l'expérience a permis une précision plus articulée des objectifs initiaux et de la démarche qui devait y correspondre. Au terme de la démarche, il nous semble que les participant(e)s ont su développer leur maîtrise des outils intellectuels du code et parvenir à une connaissance plus grande, plus rationnelle, plus agissante de la réalité. Plus qu'un vague sentiment général, cette estimation s'appuie sur l'analyse de ce qui est survenu au sein de l'atelier d'alphabétisation comme en fera état la prochaine partie de ce document.

D'une part, pour l'ensemble des participant(e)s, l'atelier d'alphabétisation a été le lieu d'<u>apprentissages au plan linguistique</u>. Les difficultés fondamentales de la lecture et de l'écriture ont été surmontées à un point tel qu'à la fin de l'atelier les participant(e)s estimaient qu'ils avaient acquis une maîtrise fonctionnelle de la lecture et de l'écriture, qu'ils étaient maintenant en mesure de "se débrouiller". Toutefois, l'activité de lecture était mieux maîtrisée par les participant(e)s que celle de l'écriture.

Le parti-pris initial de ne pas considérer l'apprentissage du code linguistique comme une mécanique qu'il faut mémoriser s'est également avéré fondé. Dans la mesure où les analphabètes appréhendent la logique du code, 1) ils développent leurs capacités mentales et 2) deviennent aptes à utiliser ultérieurement le code ou les parties du code dont ils ont compris le fonctionnement.

D'autre part, les deux sessions de l'atelier d'alphabétisation ont constitué pour les participant(e)s une occasion réelle de <u>réflexion et d'expression</u> sur leur situation réelle et collective. Les moments de discussion et de réflexion, le contenu de plusieurs des textes rédigés individuellement/collectivement et la démarche qui a encadré le travail général attestent que le groupe ne s'est pas limité à prende connaissance de textes qui traitent de la si-

tuation des couches populaires, mais que chaque membre du collectif a tenté de verbaliser sa situation, son point de vue personnel sur les questions qui étaient traitées.

Autre aspect positif, l'implication des participant(e)s dans leur démarche d'alphabétisation. Cette implication s'est vécue à plusieurs niveaux. En premier lieu, elle s'est réalisée au niveau organisationnel: l'ensemble des questions matérielles et organisationnelles internes à l'atelier (heures de travail, café, abandons, recrutement de nouveaux participants,...) étaient du ressort de l'atelier à l'exception toutefois de celles qui relèvent de l'administration générale du Carrefour (engagement de l'animateur, durée de la session,...) - à ce niveau, les participant(e)s peuvent participer aux mécanismes collectifs de gestion, mais l'expérience de l'assemblée générale du Carrefour aura démontré qu'il s'agit pour des analphabètes d'une possibilité plus virtuelle que réelle. D'une façon régulière, grâce en particulier à la période régulière de retour critique, les participant(e)s ont été en mesure d'orienter le travail de l'atelier; à titre d'exemple, mentionnons le fait que les participant(e)s aient décidé d'un échange sur le Séminaire Alpha '78 auquel l'animateur avait participé; mentionnons aussi le fait que ce sont les participant(e)s qui à la fin de la session ont décidé de produire et de distribuer un tract sur l'atelier d'alphabétisation.

Cette implication des participant(e)s de l'atelier ne s'est pas limitée aux seules questions d'organisation et de gestion de l'atelier. Force nous est de constater que les efforts en vue de parvenir à une expression autonome et personnelle de la pensée ont relativement porté fruit. En fait nous estimons que ce développement de l'autonomie personnelle a été facilité par une méthodologie qui postulait l'apprentissage du code en relation avec l'apprentissage des mécanismes de la pensée et qui pour y parvenir tentait de l'appuyer sur l'activité individuelle et collective des membres du groupe. L'atelier a été axé sur l'alternance du travail individuel et du travail collectif. Les exercices individuels permettent à chacun d'utiliser ses propres ressources, de "produire" selon ses moyens, mais aussi de développer ses capacités. Au moment des exercices collectifs entrent en jeu à la fois la participation individuelle de chacun, mais aussi les dynamismes du groupe. L'expérience aura démontré que l'on ne peut axer exclusivement le travail d'alphabétisation sur une "péda-

gogie du collectif" qui exclurait toute attention au travail individuel.

Le défi que présente une telle méthodologie, c'est de parvenir à un équilibre entre l'expression personnelle et l'expression collective, entre l'expression "spontanée" et l'expression mûrie, réfléchie. Dans le cadre de l'atelier d'alphabétisation, ce qui a été privilégié, c'est de favoriser chez chacun l'expression personnelle, le processus de formulation de la pensée. Pour ce faire, il fallait que chacun accepte non seulement de parler, mais aussi d'écouter. Toutefois l'atelier ne doit pas se réduire à être lieu d'une juxtaposition d'expressions d'opinions; on ne doit pas non plus tomber dans un relativisme qui établirait que tous les points de vue sont bons, ou qu'il y a du bon dans chaque point de vue. Idéalement, chaque participant devrait acquérir une pensée scientifique et critique. Ceci implique que chacun écoute, s'exprime mais aussi apprenne à se faire une idée (ou, le cas échéant, à se "refaire" une idée) à partir de ce que les autres disent, à partir de ce qu'il lit, à partir d'une réflexion nouvelle sur la réalité: c'est la seule façon de développer une pensée critique; à tout le moins, c'est le processus que l'on a tenté d'initier. Apprendre à lire et à écrire, c'est aussi développer son langage et c'est aussi développer sa pensée.

Dans une telle perspective la situation de l'animateur est délicate. La seule force de sa parole (ex.: la quantité d'arguments) pourrait lui permettre d'imposer facilement son point de vue (sans que celui-ci ne soit partagé intérieurement par tous). Et ce, d'autant plus que les participants sont en situation d'apprentissage et qu'existe objectivement une relation de dépendance vis-à-vis de l'animateur. Il ne s'agit pas pour autant de tomber dans la neutralité: l'animateur n'est pas un spectateur: celui-ci et l'institution, comme nous l'avons mentionné, sont porteurs d'une conception de la société et cette conception transparaît, se traduit dans le fonctionnement général du Carrefour comme dans l'activité particulière de l'atelier d'alphabétisation. Le défi, la contradiction, c'est précisément de présenter (sans l'imposer d'autorité) ce point de vue tout en permettant, en favorisant l'articulation et l'expression des points de vue de chacun des participants. C'est là une contradiction qu'il faut résoudre dialectiquement, i.e. en n'éliminant aucune des deux parties.

Au terme d'une première expérimentation, il apparaît que cette démarche

à la fois méthodologique et pédagogique et la perspective qui la sous-tend sont fondées. Si l'orientation générale nous semble juste, certains aspects devront toutefois être rajustés. Par exemple, en 1978-79, une attention insuffissante a été accordée à la participation individuelle, particulièrement au niveau de la rédaction. Dans le cadre de l'expérience, quand il s'est agi de rédiger individuellement une phrase pour exprimer ce que l'on pensait d'un sujet, une certaine panique s'est emparée de l'atelier. Pourtant plusieurs textes collectifs avaient été construits où chacun avait à formuler une phrase personnelle. Mais maintenant, chacun devait faire individuellement l'ensemble du processus: il lui fallait, seul, formuler sa pensée, la mettre en ordre, trouver les mots justes et donner une forme finie à cette pensée... en l'écrivant. A lui seul, le travail collectif de rédaction n'avait pas permis de développer la capacité individuelle de rédaction.

Enfin, le dernier aspect intéressant du bilan de l'expérience c'est la révélation des problèmes, des réalités auxquels sont confrontés les analphabètes. Tout au long du travail et des discussions, une multitude de problèmes ont été évoqués et parfois discutés. On ne peut qu'être sensible à l'ampleur de ces réalités, au poids qu'elles constituent pour ces personnes.

Les participant(e)s étaient d'abord sensibles au fait d'être analphabètes et ce fait constitua un des principaux sujets de discussions de l'atelier. Cela est fort compréhensible puisqu'il s'agit là d'un handicap énorme dans "notre" société et que par ailleurs l'objectif de l'atelier était précisément l'alphabétisation. Aussi la question de l'analphabétisme fut-elle abordée à plusieurs reprises et de différentes façons au début de l'atelier au moment de l'élaboration des objectifs, plus tard suite à la participation de l'animateur à un séminaire sur l'alphabétisation, à l'occasion d'invitations que le groupe a reçues afin de se faire interviewé comme "analphabètes", à la fin de la session lorsqu'il y eut décision de rédiger et diffuser un tract sur l'atelier. Dans la verbalisation que les participant(e)s faisaient de leur situation d'analphabète, le fait de l'analphabétisme est présenté comme une tare isolée et personnelle et dont la responsabilité est personnelle ou liée à la famille. En aucun moment l'alphabétisation est perçue comme réalité collective. L'atelier aura au moins eu comme effet positif de faire prendre conscience du caractère collectif de l'analphabétisme et d'envisager, pour une première fois,

qu'il n'y avait pas seulement des facteurs d'ordre personnel ou familial qui étaient à l'origine de l'analphabétisme en général et de leur analphabétisme particulier.

D'autres questions ont également été évoquées. Il s'agit de problèmes qui concernaient les participant(e)s en ce qu'ils sont non seulement "analphabètes", mais avant tout "membres" des couches populaires dont une proportion est littéralement surexploitée. Ce sont les questions reliées aux conditions de travail (emploi, chômage, santé) et aux conditions de vie (revenu, assistance sociale, logement, etc.).

On le voit, on est loin des questions de loisir ou des thèmes positivistes qui empoisonnent certains manuels et méthodes d'alphabétisation. On est loin de la grande hypocrisie qui fait comme si les analphabètes n'étaient pas aussi et avant tout partie intégrante des classes exploitées, les"laissés-pour-compte"de la société.

Les analphabètes sont des hommes et des femmes qui ont une expérience de vie considérable. Plusieurs ont connu une vie mouvementée: leur grande vulnérabilité en fait des victimes faciles pour toutes sortes de formes d'exploitation. Aussi y a-t-il un aspect à la fois pathétique et objectivement révoltant lorsque ces personnes essayent par exemple de trouver une dignité personnelle dans leur travail - quand elles ont un emploi.

Les analphabètes, ces personnes issues des classes populaires, du sous-prolétariat,possèdent une expérience considérable de la vie. Mais il s'agit d'une accumulation de faits, d'événements plus souvent subis que consciemment maîtrisés. Elles ont de leur vie la perception déformée que leur renvoient le système et son idéologie.

L'expérience d'alphabétisation telle qu'elle s'est vécue n'a probablement pas modifié grand chose au niveau des conditions de vie et de travail des personnes regroupées. Mais elle semble avoir contribué à objectiver, à rendre plus consciente ces expériences de vie; elle semble avoir permis à d'aucuns de verbaliser leur réel. L'expérience d'alphabétisation a peut-être contribué à permettre à ces personnes démunies et sans pouvoir de commencer à s'accaparer d'un premier pouvoir, celui de la pensée et du verbe autonomes. "Les mots pour le dire".

Notes

1. Au sujet de cette expérience on pourra consulter: Wagner Serge, "Alphabétisation et domestication - Expérience du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles" in Discussion sur l'alphabétisation, hiver 1974, pp. 663-675. On pourra aussi se référer à l'analyse de: Hautecoeur, Jean-Paul, Analphabétisme et alphabétisation du Québec. Québec, Ministère de l'Education (direction générale de l'éducation des adultes), 1978. Nous ne partageons cependant pas l'ensemble des conclusions que cet auteur porte sur l'expérience.

2. Wagner, Serge, op. cit., p. 664.

3. Id., p. 665.

4. Id., p. 668

5. Beaudet, Gisèle, La lecture quotidienne. Montréal, Brault et Bouthiller, 1971, p. 34-38. On notera que l'emploi du "je" favorise une identification plus grande du lecteur (analphabète) au contenu véhiculé dans le texte. Notons en plus que ce manuel a été utilisé au Carrefour et dans les centres d'éducation des adultes y compris les programmes de formation de pré-emploi s'adressant à des travailleurs analphabètes... et sans emploi.

6. Wagner, Serge, op. cit., p. 669.

7. Ibid.

8. Carrefour d'éducation populaire, Bilan du français, 1968 à 1973. Montréal, janvier 1974, p. 11.

9. Ibid.

10. Ibid.

11. Ibid.

12. Id., p. 3.

13. Wagner, Serge, op. cit., p. 671.

14. Ibid.

15. Id. p. 669.

16. Carrefour d'éducation populaire, op. cit. p. 11.

17. A titre d'exemple récent mentionnons la méthode PAV (Phonétique Audio-Visuelle) basée presqu'exclusivement sur la maîtrise des difficultés graphiques (CECM Service de l'éducation des adultes. Méthode PAV. Montréal, 1978).

18. A ce sujet, on peut se référer à Escande, Claude, Les Classes sociales, au Cegep (sociologie de l'orientation des étudiants), Montréal, Parti-pris, 1973.

19. Baudelot, Christian et Establet, Roger, L'école capitaliste en France. Paris, François Maspéro, 1976.

20. Id., p. 231.

21. Id., p. 232. C'est nous qui soulignons

22. Carrefour d'éducation populaire, op. cit., p. 11.

23. Ibid.

24. Wagner, Serge, op. cit., p. 670.

25. A ce sujet, on peut se référer à l'étude intéressante de Bernard Miège (et autres) sur la constitution de l'appareil culturel en France et sur la persistance des idéologies utopistes et volontaristes au sein de cet appareil en formation. Nous avançons l'hypothèse de la similitude générale de situation au Québec. Miège, Bernard, Ion, Jacques et Roux, Alain-Noël, L'appareil d'action culturelle. Paris, éd. Universitaires, 1974.

26. Cité par Lindenberg, Daniel, L'Internationale Communiste et l'Ecole de Classe. Paris, Maspéro, 1972, p. 124.

27. Wagner, Serge, op. cit., p. 670.

Troisième partie

RELATION DE L'ATELIER D'ALPHABETISATION EN 1978-79

présentation

Le style de cette partie tranche avec celui des deux parties précédentes. Alors que les deux premières parties présentaient une description générale de l'analphabétisme et de la pratique d'alphabétisation dans le contexte du Carrefour et de Pointe St-Charles, dans cette partie on retrouvera une relation la plus fidèle possible de ce qui s'est concrètement déroulé à l'intérieur de l'Atelier d'alphabétisation du Carrefour pendant l'année 1978-1979.

Dans cette partie, nous avons voulu rendre compte en détail de la pratique d'alphabétisation, de la démarche du groupe particulier au cours de l'année indiquée. Cette description pourra sembler à d'aucuns fastidieuse, voire peu utile. Nous estimons au contraire qu'il s'agit là d'une partie essentielle de ce bilan. Le compte rendu de la démarche concrète et la première systématisation qui l'accompagne constituent en fait le point de départ essentiel de toute démarche de généralisation, de théorisation de la pratique de l'alphabétisation. C'est avant tout à partir d'éléments de connaissance sensible comme en présente cette partie pour une année particulière, donc à partir de notre travail concret avec des adultes analphabètes que s'est élaborée et développée notre réflexion générale sur l'alphabétisation.

importance de la pratique

On pourrait croire que cette partie est mal placée, qu'elle aurait dû être

située avant les deux premières parties, que le particulier devait précéder le général. Effectivement, l'expérience concrète, la pratique jouent un rôle déterminant dans l'élaboration d'une théorie et permettent, en dernière analyse, de vérifier la justesse de cette théorie. Si cette description de l'expérience d'alphabétisation vient à la suite des parties plus générales, c'est qu'en fait la pratique particulière de 1978-1979 ne constitue que l'une parmi plusieurs expériences d'alphabétisation qui ont eu lieu au Carrefour. Ceci étant, c'est moins la question de l'ordre de présentation des choses qui est important que le fait de prévoir une partie où nous relaterions la pratique concrète. Le discours sur l'alphabétisation - à moins qu'on le définisse comme un exercice essentiellement "théorique" dans le sens de décollé de la réalité - n'a de sens que s'il est accompagné d'une pratique conséquente et que s'il est déduit d'une pratique réelle. C'est d'ailleurs cette pratique qui permettra de vérifier la justesse des hypothèses et d'alimenter la réflexion.

Au Québec et au Carrefour en particulier, l'objectif de conscientisation (et le discours qui l'accompagne inévitablement) avait été rudement mis à l'épreuve au moment de l'expérimentation pratique. La plupart des expériences vouées à l'alphabétisation / conscientisation ont effectivement éprouvé des difficultés sérieuses à atteindre l'objectif de conscientisation. Nous avons précédemment fait état de la difficulté pour le Carrefour de résoudre cette contradiction dans sa pratique antérieure. Le compte rendu de l'expérience de 1978-1979 pourra permettre au lecteur de juger de ce qu'il en est maintenant de la correspondance entre les objectifs formulés et la pratique réalisée.

Un autre aspect devrait contribuer à justifier cette présentation de la pratique concrète d'alphabétisation. Nous avons déjà mentionné que le discours sur l'alphabétisation n'avait de sens que s'il se traduisait au niveau d'une pratique conséquente qui permette l'atteinte des objectifs. Or cette pratique pour être conséquente ne peut être qu'une pratique quotidienne, le projet global d'alphabétisation (tout comme d'ailleurs toute action d'animation culturelle) doit se concrétiser dans un plan détaillé d'intervention. L'alphabétisation doit être une pratique planifiée, systématique, suivie et acharnée qui laisse peu de place à l'improvisation - ce qui n'exclut en aucune façon la spontanéité. Il faut articuler la méthodologie concrète, la pédagogie qui permettront l'atteinte des objectifs. C'est ainsi que chaque rencontre avec

les "animés", avec les "analphabètes" doit être préalablement préparée, s'inscrire dans le plan global qui a été élaboré. A la fin des rencontres de travail avec les participants, il est nécessaire de faire le point avec ces derniers, d'évaluer la démarche de travail réalisée. Et suite à chaque rencontre, l'animateur doit tirer les conclusions et les conséquences qui s'imposent, faire un mini-bilan qui permette de planifier l'action pour la rencontre subséquente.

Il s'agit en fait d'assurer "l'avant, le pendant et l'après" dont on parle très souvent dans la pratique d'animation. Mais cette préoccupation doit être assurée non seulement par rapport au projet global: l'encadrement de la pratique, le principe de "l'avant, le pendant et l'après" doivent être appliqués quotidiennement , à chaque moment particulier de la pratique.

C'est la seule façon de créer les conditions qui puissent permettre d'atteindre le souhait du poète: "Et les fruits passeront la promesse des fleurs"!

structure de la partie

Nous ne reviendrons pas ici sur la présentation générale du projet de 1978-79; on retrouvera cette présentation accompagnée d'un premier bilan dans la partie précédente (les points 3.1 et 3.2, pp.83-96). Dans les pages qui suivent, nous relaterons le détail des rencontres d'alphabétisation qui se sont déroulées au Carrefour à l'automne '78 et à l'hiver '79. En général, nous avons regroupé ces rencontres par bloc de deux,ce qui correspond aux deux périodes de rencontres hebdomadaires (les mercredi et jeudi soir, de 19 à 22 heures). Ce regroupement n'est pas arbitraire: ces deux rencontres successives constituaient en fait une unité naturelle de travail.

Pour chaque rencontre ou bloc de deux rencontres, on retrouvera plus qu'un simple récit de ce qui s'y est déroulé. Nous avons déjà procédé à une certaine organisation des événements et opéré une première systématisation. La présenta-

tion de chacune des sessions de travail a été séparée en trois parties. Voici comment nous avons divisé les rencontres et défini les principaux aspects qui se retrouvent dans la plupart des "blocs":

1. la démarche prévue. Dans cette partie, nous présentons les objectifs que s'était préalablement fixé l'animateur et la démarche de travail qu'il avait prévue avant le déroulement de la rencontre.

2. la rencontre. C'est la partie la plus importante; nous y détaillons le déroulement concret de la session de travail. Dans la plupart des "blocs", la présentation générale du contenu de chaque rencontre se subdivise de la façon suivante:

    1. apprentissages: c'est le travail concret effectivement réalisé par le groupe pendant chaque session de travail; l'ensemble des activités de formation (par exemple les exercices pratiques) qui s'y sont déroulées.

    2. pédagogie: en général, c'est la façon dont on a procédé pour réaliser l'apprentissage, la méthodologie utilisée. Sous cette rubrique, on retrouvera également certaines observations factuelles sur la progression du groupe par rapport à la démarche proposée.

    3. annexe: dans la plupart des cas, il s'agit de l'outil / support à l'activité d'apprentissage. Il peut s'agir d'un texte ou d'un exercice soumis par l'animateur ou alors d'un texte composé par les participants.

    4. évaluation du groupe: c'est le compte rendu du retour critique effectué par les participants sur le travail réalisé. Au début cette évaluation avait lieu à chaque semaine, à la fin de la session de travail. Au cours de l'année, les participants décideront de les espacer.

3. l'évaluation. C'est le contenu du retour critique que faisait l'ani-

mateur après chaque rencontre. C'était le moment où l'animateur opérait un premier bilan quant aux apprentissages, à la pédagogie utilisée ou à la démarche du groupe. C'est particulièrement à ce moment que l'animateur appréciait le travail réalisé, tirait certaines conclusions et réajustait la démarche en vue de la rencontre suivante.

C'est également dans cette partie que l'on retrouvera une première généralisation, certaines observations générales sur des aspects particuliers de l'analphabétisme et / ou de l'alphabétisation, un effort de systématisation et de compréhension générale. Dans cette partie se trouvent juxtaposées des réflexions qui ont été faites pendant le déroulement de l'expérience et des observations qui sont apparues au moment de ce bilan, i.e. à la fin du travail de l'atelier d'alphabétisation.

Dans cette partie nous avons principalement utilisé le cahier de travail de l'animateur qui contenait 1) la préparation de chaque rencontre, 2) des notes éparses de compte rendu du travail, des discussions que l'animateur avait systématiquement notées après chacune des rencontres, 3) des observations et réflexions personnelles de l'animateur également colligées par écrit après chaque rencontre, 4) des textes et exercices produits ou utilisés par l'animateur, 5) des textes produits par les participants.

1ère et 2ème rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

2. LA RENCONTRE

2.1 objectifs et modalités de fonctionnement
a) objectifs
b) modalités

2.2 pédagogie

2.3 apprentissages

2.4 annexe

3. EVALUATION

3.1 objectifs et modalités de fonctionnement

3.2 pédagogie

3.3 apprentissages

3.4 au sujet de la discussion sur la situation des analphabètes

1ère rencontre et 2ème rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

. Discussion sur les objectifs de l'atelier
. Entente sur la démarche
. Premiers apprentissages: le quartier

2. LA RENCONTRE

2.1 objectifs et modalités de fonctionnement

a) objectifs:

. Apprendre à lire et à écrire
. Réfléchir sur notre situation d'analphabète et sur la situation sociale dans laquelle on vit.

b) modalités:

. L'atelier se réunira deux (2) soirs par semaine: mercredi et jeudi, de 7:30 h p.m. à 10:00 h p.m. On pourra toujours arriver vers 7:00 h p.m. si l'on veut discuter de façon particulière avec l'animateur.
. Toutes les décisions concernant l'atelier: fonctionnement, budget... seront prises par le groupe. Cependant, deux personnes plus particulièrement sont nommées responsables auprès du conseil d'administration.
. La propreté et l'ordre du local relèvent de l'atelier.

2.2 pédagogie

. D'une façon générale on procédera de deux façons:
. Travail individuel: chacun travaille à sa place et à son rythme. Mais cela n'empêchant pas de discuter et de se faire aider par les autres.

. Travail au tableau: Tout le groupe va au tableau soit pour des exercices communs ou individuels.

. Période d'évaluation à la fin de la rencontre:

. On tente de cerner les aspects positifs et négatifs de la rencontre tant au niveau:
- du contenu
- de la façon de procéder
- de la participation de chacun: participants et animateur
- de la progression des participants et du groupe.

2.3 Apprentissages

a) le quartier

. Observation de la carte du quartier de Pointe St-Charles avec ses limites:

Canal Lachine, Autoroute Bonaventure, Voies Ferrées du C.N., Pont Victoria, Pont Champlain, Verdun.

. Principales rues du quartier: Surtout les noms des rues où se trouvent les demeures des participants: Wellington, Centre, Ste-Madeleine, Hibernia, Ropery, Charlevoix, Rozel, etc.

. Organisation communautaire du quartier: Rapidement, on fait une brève histoire de l'organisation collective du quartier, des luttes que les travailleurs (ses) ont menées et des solutions concrètes qui ont été mises sur pied en termes d'organisation:
- Clinique Communautaire de Pointe St-Charles
- Carrefour d'Education Populaire
- Comptoir Alimentaire
- Clinique Juridique
- Pharmacie Populaire
- La garderie "Les Enfants de l'Avenir"
- A. D. D. S.

b) Les lettres de l'alphabet:

. On se rappelle nos lettres: comment on fait un "g", un "B" majuscule, etc.

. Les participants utilisent la forme d'écriture qu'ils veulent: caractère d'imprimerie...

2.4 Annexe

Réflexion sur la situation des analphabètes

Voici les principaux éléments qui ressortent à partir de la discussion sur les objectifs et la réflexion sur la situation des analphabètes.

1. Pourquoi on veut apprendre à lire et à écrire
   - On a l'air niaiseux
   - C'est humiliant
   - On ne peut pas chercher de l'ouvrage
   - On a besoin de quelqu'un pour la moindre affaire
   - On est gêné
   - On veut s'ouvrir les esprits

2. Pourquoi, nous, on n'a pas appris
   - L'école, c'était plate, on aimait mieux aller à la salle de billard.
   - Sur la réserve indienne, il n'y avait pas d'école.
   - Ma mère était toujours malade, il fallait que je prenne soin des autres.
   - Il fallait travailler, on n'était pas riche à la maison.
   - Dès ma 1ère journée d'école, je me suis mis à bégayer, j'ai jamais pu apprendre.

3. Qui est responsable ?
   - Pas nos parents, c'est nous autres: on comprenait rien, on avait la tête dure; on aimait mieux jouer.
   - Aller à l'école, c'est une chance.

4. Questions soulevées lors de la discussion
   - Y a-t-il un lien entre les conditions sociales et économiques dans lesquelles on vivait et le fait de ne pas lire et écrire?
   - De nos jours, avec l'école plus accessible, comment se fait-il qu'il y ait des jeunes de 18-20 ans qui ne savent pas lire et écrire?

3. EVALUATION

3.1 objectifs et modalités de fonctionnement

a) objectifs

. Lors de cette première rencontre, l'expression des participants est lente et timide, mais honnête. On décèle une volonté de participer à l'atelier. Les gens acceptent de poursuivre la réflexion sur leur situation d'analphabète et aussi d'élargir la réflexion sur leurs conditions mêmes de travailleurs, mais cependant sans trop comprendre ce que cela peut signifier. Leur préoccupation principale, c'est vraiment d'"apprendre à lire et à écrire".

b) modalités

. Le groupe est satisfait du fonctionnement de l'atelier.

3.2 pédagogie

-Deux éléments ressortent:

a) Les gens ont été un peu hésitants à aller au tableau. Mais on a tenté d'éliminer l'esprit de compétition. Aussi on ne félicite pas celui qui finit le premier; d'ailleurs tous n'ont pas le même type et le même nombre d'exercices. Chacun réalise (doit réaliser) que c'est lui-même qui a à comprendre, à apprendre. C'est probablement pour ces raisons que les participants ont beaucoup apprécié le travail au tableau.

b) La période d'évaluation à la fin de l'atelier est telle que prévue pour cette première rencontre et les quelques autres qui suivront: elle est faible. Faible parce qu'on a peu de choses à dire et que ce qui est dit est "bien": tout est bien, tout va bien, etc. Critiquer, évaluer un contenu, une participation, une pédagogie, n'est pas une démarche simple. Elle suppose une connaissance, une réflexion critique sur le vécu, et une certaine distance par rapport à ce vécu. Et cette démarche de la pensée n'est pas démarche courante, chez les travailleurs, les sous-prolétaires qui

forment le groupe. C'est un des objectifs de l'atelier d'enclencher ou de pousser plus loin ce processus de la pensée réflexive pour plus dire (oral-par écrit) ce qu'on a à dire et comprendre ce que d'autres ont à nous dire.

3.3 apprentissages

. Apprendre à écrire notre adresse, à reconnaître et à écrire les noms des rues, à cerner la géographie du quartier ("lire" une carte), s'informer sur les lieux communautaires (dans certains cas, en être informés pour la 1 ère fois) voilà autant d'éléments dynamiques et auxquels s'identifient les gens.

. Le problème est posé pour ceux et celles qui n'habitent pas le quartier: on tente d'adapter noms de rues de leur quartier, organisations communautaires s'il y en existe...

. Lors de la première rencontre, on constate qu'il y a deux analphabètes complets dont l'un quittera dès le 1er soir, et l'autre la deuxième semaine. Les deux personnes avaient des raisons objectives de quitter le groupe: pour l'un, la pression du travail était trop grande: des journées de 12-15 heures de travail dans une coop de logement et l'autre des raisons de maladie et de situation familiale difficile. Par ailleurs il aurait été objectivement difficile de les intégrer au groupe.

. Un jeune de 20 ans, venu accompagner un autre, ne participera pas à l'atelier.

3.4 au sujet de la discussion:situation des analphabètes

. Deux pôles ressortent de la discussion:

- d'une part, il existe, chez les analphabètes un sentiment de gêne, de dépendance,de culpabilité suffisamment fort pour vivre dans des situations de cachette, de camouflage, qui, même si elles ont quelquefois un "côté risible", n'en sont pas moins dramatiques (par exemple un participant dans une assemblée qui"lisait" un document à l'envers).

- d'autre part la nécessité de sortir de la dimension individuelle. Les participants ont peu ou pas conscience que lorsqu'on parle d'analphabétisme, on se réfère non seulement à des "individus", mais également à une tranche de la population. Un des défis de l'atelier c'est de réduire à sa juste importance le facteur individuel. Le processus sera d'autant plus long que le sentiment de responsabilité (culpabilité) personnelle est fortement ancré chez tous les participants. Mais déjà, le fait de se retrouver à chaque soir en groupe avec d'autres analphabètes contribue à amorcer la conscience de la dimension collective de l'analphabétisme.

  En outre, il nous faudra déborder la seule question de l'analphabétisme (apprentissage du code linguistique) pour aborder la question sociale dont l'alphabétisme ou la faible scolarité constituent une des composantes internes, représentent un des symptômes.

3ième et 4ième rencontre

1. DEMARCHE PREVUE

2. RENCONTRE

   2.1 apprentissages

   2.2 pédagogie

   2.3 annexe

3. EVALUATION

   3.1 apprentissages

   3.2 pédagogie

   3.3 progression du groupe

3ième et 4ième rencontre

1. DEMARCHE PREVUE

- Poursuite du travail sur le quartier
- Formation de mots avec des lettres données
- Construction de phrases avec ces mots.

2. LA RENCONTRE

2.1 apprentissages

- Nombreux exercices pour apprendre à lire et à écrire le nom des rues du quartier, de ses limites et des lieux communautaires.
- Différents exercices avec les lettres suivantes:

et les syllabes inversées

2.2 pédagogie

2.1.1 Premières explications données au tableau
- assemblage de lettres qui forment des syllabes et avec lesquelles on peut écrire des mots.
- lecture par les participants de ces syllabes.

2.1.2 Premières constructions des mots (travail collectif)
- identification de ces mots par les individus: lecture ou écriture

2.1 3 Construction de phrases: les premiers essais se font par le groupe et ensuite chaque participant tente de composer une phrase.

2.1.4 Evidemment, en dehors des apprentissages faits, il y a quelques "fautes": elles sont corrigées mais sans insister sur les difficultés orthographiques: par exemple, un participant écrit une phrase dans laquelle il y a le mot bateau mais il ne sait comment écrire ce mot; alors on écrit tout simplement le mot au tableau.

2.3 évaluation du groupe

. On est content de la façon dont on travaille. De plus le groupe prend deux décisions:

-deux représentants du groupe rencontreront le responsable du budget pour pouvoir acheter des dictionnaires.

-l'animateur de l'atelier est chargé de choisir le type de dictionnaire qui conviendrait le mieux aux participants.

3. EVALUATION

3.1 apprentissages

. Le travail sur le quartier (rues, lieux communautaires) est extrêmement dynamique

. Le travail sur les syllabes, la, lo, ... et les syllabes inversées apparaît quelquefois difficile.

. La méthode d'éducation de base de Jocelyne Laurin est loin d'être satisfaisante: les gens ne maîtrisent suffisamment pas assez de mots pour leur permettre une certaine liberté au niveau de la construction de phrases et le vocabulaire appris in Jocelyne Laurin est ridicule (nono, lune, navire...)

. Tout en respectant la lenteur de l'adaptation, de l'initiation au travail intellectuel, le travail au niveau des apprentissages est lent, difficile et peu dynamique.

3.2 pédagogie

. Le rythme alternatif du travail collectif et individuel est bon; il permet de synthétiser les difficultés du groupe et d'y apporter un correctif immédiat et aussi de ne pas laisser piétiner les gens.

. Les participants souhaitent avoir un dictionnaire pour pouvoir travailler et se corriger "seuls".

3.3 progression du groupe

. Le groupe participe beaucoup à l'atelier.

. Les participants veulent vraiment travailler.

. On peut noter une difficulté de concentration: on est peu habitué à l'effort intellectuel.

Les participants acceptent de travailler et de réfléchir sur des situations qu'ils vivent. A la suite d'une discussion durant la pause-café, ils décident de poursuivre la réflexion en s'arrêtant la semaine suivante à cette affirmation:

"Les Canadiens sont toujours prêts à s'écraser
tandis que les Italiens eux s'aident".

5ième et 6ième rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

2. LA RENCONTRE

2.1 apprentissages

2.2 échange-réflexion sur le thème choisi

2.3 évaluation du groupe

2.4 annexe

2.4.1 brève explication des méthodes...
2.4.2 quelques phrases composées par les participants
2.4.3 principaux points dégagés...

3. EVALUATION

3.1 apprentissages

3.2 pédagogie

3.3 échange-réflexion

3.4 progression du groupe

5ième et 6ième rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

- Poursuite de l'apprentissage des noms de rues et des lieux communautaires.
- Exercices d'apprentissage avec: n + a, e, i ; n + o, u, é

  et les syllabes inversées an, en, in.
- Mêmes exercices avec s, v, c, d.
- Lecture, construction de phrases.
- Exercices d'apprentissage de la méthode dynamique de lecture.
- Echange-réflexion sur l'affirmation suivante:

  "Les Canadiens sont toujours prêts à s'écraser tandis que les Italiens eux s'aident".

2. LA RENCONTRE

2.1 apprentissages

- Tout se déroule comme prévu dans la démarche.
- Compte tenu des réticences exprimées au sujet de la démarche méthodologique de Jocelyne Laurin, l'animateur tente avec les participants quelques exercices d'apprentissage de la méthode dynamique de lecture (cf. 2.4.1).

2.2 échange-réflexion sur le thème choisi

On trouvera en 2.4.3 les principaux points ressortis lors de la discussion.

2.3 évaluation du groupe

- On n'aura pas le temps de faire une évaluation, compte tenu de la durée de la discussion sur les Canadiens et les Italiens.

2.4 annexe

2.4.1 Brève explication des méthodes

1) la démarche méthodologique de Jocelyne Laurin[1]

Il ne s'agit pas de reprendre toute la méthode de Jocelyne Laurin, mais seulement de décrire très rapidement que c'est une méthode syllabique d'enseignement aux analphabètes. Même si les cahiers d'exercices sont élaborés autour des réalités comme le logement ou le travail par exemple, il ne faut pas parler de conscientisation. Au séminaire "Alpha 78", Jocelyne Laurin a présenté et expliqué sa méthode:

> "Elle dit au sujet de l'approche du problème de l'analphabétisme telle qu'élaborée par Freire: "tout ce qu'on a gardé, c'est de travailler par thèmes".
> De l'avis de Mme Laurin, Paolo Freire et sa méthode ont fait leurs preuves politiquement. Mais, dans le cas pratique de l'utilisation de la méthode décrite par elle, elle affirme: "on laisse tomber la politisation, puis on va plus loin dans la conscience de l'individu".[2]

Même si au dire de Mme Laurin, "l'étudiant explore les sonorités, découvre les formes scripturales de la langue orale"[3], il n'apprend pas à lire son vécu de travailleur et à le réfléchir. La pseudo-neutralité des textes et leur rapport à l'idéologie dominante transpirent à travers tous les textes. Cette méthode véhicule d'autant plus subtilement l'idéologie dominante qu'elle aborde des thèmes qui touchent les conditions de vie des travailleurs tels le logement, les relations de travail, etc.

---

1. Laurin, Jocelyne, Lire et réfléchir. Méthode d'éducation de base. s.l., Commission scolaire régionale Youville, s.d.
2. Alpha '78. Compte rendu du Séminaire (préparé par J.-P. Hautecoeur). Québec, Ministère de l'éducation. Direction générale de l'éducation des adultes, 1979, pp 33-34.
3. Id., p. 33

2) la Méthode dynamique de lecture

On ne peut expliquer en quelques phrases toute la pédagogie de la méthode dynamique. Il existe deux guides de présentation de la méthode. Voici un extrait définissant l'apprentissage de la lecture qui nous intéresse plus particulièrement:

a) "Sur le plan de l'apprentissage de la lecture

La méthode dynamique de lecture est une méthode à point de départ global. Elle est basée, dans une première phase, sur un matériel constitué d'un certain nombre de phrases. Ce matériel qu'Inizan qualifie de privilégié, parfaitement assimilé et enrobé d'affectivité est le fondement sur lequel l'enfant se livre à des jeux de confrontation et de comparaison qui le conduisent de la désarticulation à la reconstitution des phrases, des mots, des groupes cocaliques et consonantiques, par le son et la lettre jusqu'à l'association et à l'articulation du couple phonème-graphème. Au cours de cette étape, l'enfant s'exerce à composer des textes personnels.

Dans une deuxième phase, le travail analytique, puis synthétique, préparé par les exercices de désarticulation et de reconstitution de l'étape précédente conduit l'enfant à la généralisation, c'est-à-dire au déchiffrage de mots qu'il voit pour la première fois; c'est, comme le dit Inizan, le passage de la lecture par recours à la combinatoire à la lecture visuo-idéatrice. L'enfant s'entraîne à la lecture personnelle de livres d'histoires et de sciences et s'exprime de plus en plus facilement par écrit.

Dans une troisième phase, la lecture courante devient à la fois un acte-réflexe et un acte idé-visuateur. L'enfant peut dès lors concentrer son attention sur le sens du message véhiculé par les signes. Il passe petit à petit ou rapidement de la lecture courante à la lecture expressive si l'on a soin de lui présenter des livres adaptés à ses intérêts et à sa capacité. Dès lors l'enfant se livre avec une facilité toujours plus grande à des compositions personnelles, à des recherches variées, à des travaux libres qu'il est heureux de communiquer à ses camarades."(1)

---

1. Guinevretière, M.A., Guide général. La méthode dynamique de lecture et de français à l'élémentaire. Montréal, Education nouvelle, p. 20.

Ce qui est intéressant, c'est que l'enfant est invité à étudier des situations vécues par lui, et c'est sur ce matériel privilégié qu'il travaille,qu'il effectue le travail d'analyse et de synthèse qui le conduit à la généralisation.

Evidemment, le vécu des travailleurs est différent du vécu des enfants et on ne peut utiliser directement le même matériel.

2.4.2 Quelques phrases composées par les participants

(après avoir fait des exercices avec la méthode Laurin)

- Je marche vers l'école
- Il se fâche souvent
- Ma vache donne du lait
- La vache marche sur la route
- Je marche sur le trottoir
- Mon bateau à voile file sur l'eau
- Suzanne roule sur la route
- Le plancher est sale
- File à l'école
- Jean-Claude file à l'école
- Le monde arrive à l'école

2.4.3 Principaux points dégagés lors de la discussion sur la solidarité des Canadiens et des Italiens

Affirmation: "Les Canadiens sont toujours prêts à s'écraser tandis que les Italiens eux s'aident"

On constate que

- les Italiens sont souvent des "cheap labor"
- ils acceptent des jobs "sales" en se fermant la gueule
- ils travaillent dur: ils acceptent n'importe quelle job parce qu'ils sont immigrants
- les liens fraternels qui existent entre eux s'expliquent peut-être par le fait qu'ils se sentent isolés dans un pays étranger. Peut-être est-ce la même chose pour les Québécois qui vont en Europe?

On sait aussi que les Canadiens sont capables de solidarité:

- pour qu'il y ait un centre d'éducation populaire comme le Carrefour d'Education Populaire, il a fallu que des gens se mettent ensemble, pour obtenir un local, des budgets, pensent à ce qu'ils voulaient faire dans ce centre,etc.

- même chose pour le comptoir alimentaire, la clinique communautaire, etc.

- au travail, il y a aussi des liens de solidarité: les grèves, par exemple. Dans le cas de la grève de la Robin Hood, il y a eu le boycottage de la farine au comptoir alimentaire; avec la fermeture de l'usine de Cadbury's (500 travailleurs mis à pied) il y a eu le boycottage du chocolat. Il faudrait parler des travailleurs de la United Aircraft, de la Commonwealt Plywood puis de toutes les luttes que les hommes et les femmes mènent pour le droit à la santé, au travail, au logement,à des garderies, etc.

3. EVALUATION

3.1 apprentissages

. En ce qui à trait aux apprentissages techniques ou purement linguistiques, c'est relativement satisfaisant. En ce qui à trait au contenu, c'est plutôt décevant. D'une part, les phrases tirées du manuel de Jocelyne Laurin ne présentent d'intérêt qu'au plan de l'apprentissage linguistique immédiat. De plus, ce sont souvent des phrases dans la plus pure tradition scolaire,i.e. insipides (ex: "Dalida a ri à la radio, Ida dira: "Dodo!"). On comprend alors plus facilement que les participants composent des phrases dans le même style (cf. 2.4.2). D'autant plus que "spontanément", c'est probablement ce style qu'ils estiment convenir à l' "école" (fût-elle pour adultes). C'est comme si leur expression personnelle était automatiquement refoulée pendant "le temps de l'école" et qu'elle ne sortait qu'en dehors des "cours" ou au café.

Comment concilier à la fois un apprentissage technique progressif et une réflexion reflétant la réalité vécue?

Aussi l'animateur décide d'abondonner presque en totalité la méthodologie et la démarche d'apprentissage de Jocelyne Laurin (on utilisera subséquemment certains exercices).

. Enfin, l'animateur note qu'il est bien difficile de trouver une méthode d'apprentissage qui soit relativement efficace et qui véhicule un contenu qui reflète le vécu des travailleurs.

. D'ailleurs la dichotomie entre l'apprentissage et la réflexion sera évidente lors de ces deux rencontres. C'est comme s'il y avait deux compartiments aux rencontres: un dans lequel c'est aride,on sue, et, qui plus est, on est d'accord pour suer parce qu' "on sait bien que c'est pas facile d'apprendre à notre âge";et l'autre compartiment, c'est celui qui fait appel à la personne, à son expérience, à sa réflexion.

3.2 pédagogie

. Le fait d'avoir inséré des exercices de la méthode dynamique de lecture n'a pas "mêlé" les gens. Au contraire, l'introduction de quelques exercices s'est avérée positive pour plusieurs raisons: d'une part, le groupe est composé d'analphabètes qui savent un peu lire mais pratiquement pas écrire (analphabètes fonctionnels). Ils peuvent reconnaître des mots sans avoir appris les sons de façon systématique. D'autre part, les exercices de la méthode dynamique mettent en branle plusieurs "facultés" ou mécanismes de la pensée telle l'observation, l'association, la comparaison et cette démarche s'avère positive.

3.3 échange-réflexion

. La réflexion est intéressante mais encore une fois coupée du travail.

. Certaines personnes réalisent vite que leurs affirmations sont quelquefois gratuites.

. Deux personnes ont connu de près la grève de la "Robin Hood"; l'animateur a pu faire référence aux gestes de solidarité qui ont été vécus lors de cette grève.

. De plus, en discutant, on a repris l'histoire des organisations du quartier et vu en quoi il y a eu solidarité. Il y avait là un lien direct entre l'histoire des luttes dans le quartier et les noms, les lieux communautaires qu'on avait appris à lire et à écrire dans les rencontres précédentes.

3.4 progression du groupe

. Le groupe commence à se solidifier et travaille bien.

. Cependant, il existe une insécurité chez l'animateur à cause du "piétinage" au niveau des outils de travail et des difficultés d'intégrer la réflexion au niveau des apprentissages.

7ième et 8ième rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

2. LA RENCONTRE

   2.1 apprentissages

   2.2 préparation de l'assemblée générale

   2.3 Avaluation du groupe

3. EVALUATION

   3.1 apprentissages

   3.2 préparation à l'assemblée générale

   3.3 progression du groupe

7ième et 8ième rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

. Préparation à l'Assemblée générale du Carrefour.
. Construction de phrases avec tous les acquis depuis 1 mois.
. Exercices d'association et de décomposition de mots

2. LA RENCONTRE

2.1 apprentissages

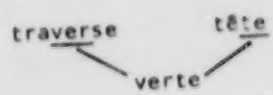
. Exercices d'association et de décomposition de similitude dans les mots.

exemple: on a une série de mots et on encercle ce qui est semblable dans les mots:

repart
retour
autour

. A partir de 2 mots, on constitue un troisième:

exemple:



. Composition de mots:

exemple:

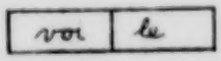
sa
__pin
__lade
pas__ge

. Exercice d'association:

lan ce
tre
le _____

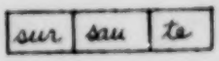
. Selon la méthode dynamique de lecture, le même type d'exercice revient à trois reprises mais la difficulté et la complexité de l'exercice s'accentue.

1ère étape: le
voi



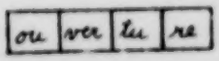
voile

2ième étape te
sau
sur



sursaute

3ième étape tu
ver
ou
re



ouverture

. Construction de phrases à partir de tous les mots appris.

2.2 <u>préparation de l'assemblée générale</u>

. Information sur ce qu'est le Carrefour, ses structures de participation et de décision.
. Discussion autour de l'importance de tenir une assemblée générale, sa signification, ses effets sur la vie du Carrefour, sur l'atelier lui-même.
. Rôle du conseil d'administration formé par des travailleurs (ses) du quartier.

2.3 <u>évaluation du groupe</u>

. Une personne du groupe souligne comment ça ne va pas assez vite.
. Les autres participants ne partagent pas du tout cet avis. Ils soulignent comment c'est difficile d'accepter de ne pas savoir lire et écrire, comment c'est gênant et humiliant: Il faut le cacher et se cacher: on n'a pas droit de parler. Certains disent que pour être capable d'apprendre à lire et à écrire, il faut s'accepter tel qu'on est.

3. EVALUATION

3.1 apprentissages

. Les trois rencontres se sont avérées extrêmement intéressantes: les exercices ont été plus difficiles, les exigences plus grandes d'où une certaine stimulation à aller plus loin. C'est un travail plus à la mesure des capacités des participant(e)s.

3.2 préparation à l'assemblée générale

. Il est extrêmement difficile d'aborder une préparation d'assemblée générale, alors qu'on comprend à peine ce qu'est un centre d'éducation populaire: les participants de l'atelier sont des "gens ordinaires", ils ne sont pas des militants du quartier: ils ne fréquentent pas "les organismes du quartier", ils sont à leur première expérience de participation.

. Cependant, l'intérêt est suscité et tous veulent participer à cette rencontre.

3.3 progression du groupe

. Le groupe s'articule davantage.

. Les participants acceptent et surtout parlent plus facilement de leur situation d'analphabètes.

. Enfin, l'animateur remarque que le participant qui s'exprime sur la lenteur du travail est le participant qui éprouve le plus de difficultés au niveau de l'apprentissage et qui progresse le moins.
C'est peut-être là une nouvelle façon de cacher sa situation (cf. 2.3), ou de tenter de maîtriser symboliquement son handicap en exprimant publiquement le contraire de ce que l'on ressent... Par ailleurs, jusqu'à quel point ce participant est-il conscient de ses difficultés réelles, jusqu'à quel point les admet-il, les accepte-t-il? On le voit, les réalités psychiques sont complexes et il est difficile pour l'animateur d'intervenir à ce niveau. Pourtant, aussi longtemps que le participant n'aura pas accepté intérieurement le fait qu'il est analphabète, qu'il éprouve des difficultés, il ne pourra progresser de façon significative.

9ième et 10ième rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

2. LA RENCONTRE

2.1 apprentissages

2.2 évaluation de l'Assemblée générale

2.3 évaluation du groupe

3. EVALUATION

3.1 apprentissages

3.2 participation à l'Assemblée générale

9ième et 10ième rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

. Poursuite du travail amorcé la semaine précédente.
. Initiation au travail avec un dictionnaire.
. Evaluation de l'assemblée générale du Carrefour.

2. LA RENCONTRE

2.1 apprentissages

. Construction de phrases
. Apprentissage demandé par un participant: mois de l'année, saisons, jours de la semaine.
. Initiation au travail avec un dictionnaire[1]:

-ordre des lettres dans l'alphabet
-comment chercher un mot; référence au bottin téléphonique
-explication minimale de certains symboles: n.m. ou n.f. (nom masculin ou féminin)
-comment lire les définitions

2.2 évaluation de l'Assemblée générale

. Les gens de l'atelier disent avoir eu beaucoup de difficultés à comprendre la soirée. Le seul point à l'ordre du jour qu'ils disent avoir compris: ce sont les élections des membres du conseil d'administration.
. Ils ont surtout écouté et peu parlé.
. Un seul participant n'a pu participer à l'assemblée.

2.3 évaluation du groupe

. Les gens n'ont rien à dire.

---

1. Nouveau Larousse des débutants. Paris, Larousse, 1977 (ce dictionnaire a été conçu pour des enfants, mais présente de façon lisible (gros caractère) et accessible les mots principaux de la langue française).

3. EVALUATION

3.1 apprentissages

. Des difficultés particulières ressortent davantage: pour l'un, c'est le problème des accents, l'autre des mots en au et eau, pour certains, le pluriel, etc.

. il faut pouvoir répondre à ces besoins particuliers, mais sans pour autant individualiser en totalité le travail.

3.2 participation à l'assemblée générale

. Il s'avère intéressant que la plupart des participants à l'atelier se sont déplacés pour assister à l'Assemblée générale du Carrefour. Pour la majorité d'entre eux, c'était la première fois qu'ils participaient à une assemblée d'une organisation populaire.

. Une place importante est accordée à la vie du Carrefour au sein de l'atelier, mais les mécanismes de participation sont pensés en fonction de personnes habituées à participer.

. Lors de cette assemblée, les participants n'ont pas compris la procédure utilisée (ordre du jour, propositions secondées, amendées, discutées, votées, discussion en atelier, retour en plénière, etc);il s'agit non seulement d'une question de vocabulaire: c'est leur premier contact avec ce type de rencontre. Et, ce qui n'aidait pas, c'est que l'assemblée s'est déroulée comme si tout le monde était initié: peu ou pas d'explications sur la procédure, remise d'une documentation imposante que les participants devaient lire par eux-mêmes! En fait, les membres de l'atelier ont plutôt assité à l'assemblée générale que réellement participé. On peut avancer l'hypothèse que leur difficulté de compréhension n'est pas seulement causée par le fait qu'ils sont analphabètes: d'une façon générale les travailleurs (ses) qui participent aux assemblées générales éprouvent le même sentiment. Les organisations populaires n'accordent peut-être pas assez d'attention au niveau culturel des masses populaires et négligent peut-être la dimension pédagogique de ce type de rencontre (explicitation de la procédure, contrôle du vocabulaire utilisé, etc.).

IIIème rencontre

1. DEMARCHE PREVUE

2. LA RENCONTRE

2.1 apprentissages

2.2 informations sur le séminaire ALPHA '78

2.3 évaluation du groupe

3. EVALUATION

IIième rencontre

1. DEMARCHE PREVUE

. Association et décomposition de mots et de phrases
. Présentation d'une démarche de réflexion (on verra le projet au bloc suivant).

2. LA RENCONTRE

2.1 apprentissages

. Il n'y a pas eu comme tel d'exercice d'apprentissage. Par suite de ma participation au séminaire ALPHA '78[1], les participants à l'atelier semblent intéressés à connaître davantage ce qui s'est passé . Alors l'animateur fait un résumé et la discussion s'engage.

2.2 information sur le séminaire ALPHA '78

. C'est quoi la D.G.E.A. (Direction générale de l'éducation des adultes du Ministère de l'Education du Québec)qui avait organisé le colloque
. C'est qui les participants
. Comment se déroulait le séminaire
. Les différentes tendances en alphabétisation
. Comment l'analphabétisme est un phénomène qui se retrouve à travers tout le Québec
. C'est quoi les grandes caractéristiques qu'on retrouve chez les analphabètes
. Comment les situations fondamentales n'ont pas changé, même

---

1. Il s'agit du "Séminaire sur l'alphabétisation au Québec", organisé par la Direction Générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.) du Ministère de l'Education du Québec, en octobre 1978. Un rapport de ce séminaire a été rédigé: ALPHA '78. Compte rendu du séminaire, op. cit. Voir aussi: Wagner, Serge, Réflexions sur l'alphabétisation, Rapport suite au séminaire sur l'alphabétisation au Québec. Montréal, U.Q.A.M., 1978.

si l'école est plus accessible:

-l'école engendre encore des analphabètes

-phénomène des drop-out

-faible pourcentage d'étudiants qui vont au CEGEP dans les quartiers semblables au nôtre , etc.

2.3 <u>évaluation du groupe</u>

. Les participants soulignent combien ils ont aimé l'atelier

. Ils ignoraient totalement qu'il se faisait autant de travail sur ce problème

. Ils disent avoir beaucoup appris au cours de cette rencontre

3. EVALUATION

Pour les participants, ce bref résumé qui s'est transformé en échange leur est apparu suffisamment intéressant pour que les trois heures de la rencontre y soient consacrées.

- D'une part, ils étaient "curieux" de voir ce qui se faisait ailleurs et comment ça se faisait.
- D'autre part, ils voulaient savoir qui et comment étaient les "autres" analphabètes. On s'interroge sur leur situation, sur leurs conditions de vie: "Est-ce qu'ils vivent dans un quartier comme le nôtre?","Qu'est-ce qu'ils font comme travail?","Y a-t-il des assistés-sociaux?","Sont-ils aussi gênés que nous autres?".
- On a senti un certain glissement d'une situation personnelle à une situation collective. Déjà, en se joignant à l'atelier depuis quelques semaines chacun était devenu conscient qu'il n'était pas seul dans sa situation, qu'il partageait sa situation d'analphabète avec d'autres. Maintenait, on débordait le cercle des participants à l'atelier. On prenait conscience de l'existence réelle de milliers d'analphabètes. Il y a eu un frisson d'identification et de solidarité.
- Le groupe commence à saisir que lorsqu'on discute on apprend. L'important ce n'est pas seulement d'apprendre à lire et à écrire, mais aussi de comprendre ce qu'on vit, et de le saisir en situation collective.
- De cet échange, le groupe va avoir le désir d'aller chercher d'autres analphabètes, de faire connaître l'atelier: "Si ce qu'on peut dire peut aider les autres, les dégêner, les décider à apprendre à lire et à écrire". Même si cette intention demeure pour l'instant à l'état de projet, il s'agit là d'un changement qualitatif important chez les personnes qui, il y a quelques semaines à peine, cachaient leur analphabétisme, considéraient cela comme une tare dont elles étaient personnellement responsables.

12ième, 13ième et 14ième rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

2. LA RENCONTRE

   2.1 apprentissages

   2.2 pédagogie

   2.3 évaluation du groupe

   2.4 annexe

3. EVALUATION

   3.1 apprentissages

   3.2 pédagogie

   3.3 évaluation du groupe

12ième, 13ième et 14ième rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

- Association et décomposition de mots et de phrases
- Présentation d'une démarche de réflexion qui a pour objectif: faire saisir que le fait d'écrire n'est pas une démarche innée, spontanée: cela exige un effort de réflexion, de concentration. Ecrire implique souvent que la personne qui écrit consulte d'autres personnes, discute, réfléchisse, lise des textes pour "se faire une idée", etc. La génération spontanée n'existe pas!
- Apprendre à dire ce qu'on pense et à le dire pour être compris.

2. LA RENCONTRE

2.1 apprentissages

- Poursuite du travail sur l'association et la décomposition de mots et de phrases: on acquiert beaucoup de vocabulaire (voir 7^{e} et 8^{e} rencontres).
- Présentation de la démarche rédaction-réflexion-rédaction. Cette démarche se déroule en 3 temps: elle commence par la rédaction collective et aboutira à la rédaction individuelle. Chaque étape intègre un processus de réflexion et de rédaction:
  1) à partir d'un thème choisi, les participants rédigent collectivement un court texte: il s'agit d'organiser les phrases pour que tout cela ait un sens (par la suite, se greffent des exercices d'apprentissage sur ce texte).

  2) l'animateur tente avec les participants de dégager les divers aspects du texte: ces aspects deviendront des sous-thèmes (ex.: assurance-chômage, conditions de santé,...). Il y aura un travail d'approfondissement de ces sous-thèmes. Ce sera le temps fort au niveau de la réflexion.

  3) à la fin du travail sur le thème choisi (travail qui peut se poursuivre pendant plusieurs rencontres), il y aura rédaction individuelle d'un texte.

. Le premier thème choisi est le travail. On trouvera en annexe, le texte rédigé par le groupe.

2.2 pédagogie

. La démarche rédaction-réflexion-rédaction est une démarche pédagogiquement simple: le thème choisi, les participants discutent de ce qu'ils veulent dire: sans trancher les positions, on tend vers un consensus, puis l'animateur écrit les phrases au tableau, en essayant de voir avec le groupe comment organiser le texte avec une certaine logique. Le texte rédigé est imprimé et est distribué aux participants; le travail au niveau de l'apprentissage de l'écriture se poursuit:

. mots difficiles à écrire
. certaines notions élémentaires de grammaire: genre, nombre, le nom, l'adjectif, le verbe.

et aussi au niveau de la compréhension et de la réflexion, d'où une série de questions sur le texte (questions rédigées par l'animateur) où il n'y a pas "une bonne réponse" mais différentes façons de dire et de "sentir" les choses.

2.3 évaluation du groupe

. Les participants sont heureux d'avoir bâti un texte: "Jamais j'aurais cru qu'on aurait été capable" dira une participante.
. Une autre ajoutera: "Depuis un bout de temps je trouvais ça dur, mais ce soir ça m'a donné le goût de venir deux fois plus".
. Puis un autre dira: "J'm'étais pas tellement arrêté sur mon travail, c'est vrai que c'est une grosse job".
. Le temps accordé pour discuter du travail pour bâtir le texte n'est pas du temps perdu: au contraire, ils disent qu'ils apprennent aussi à parler: "moi, je suis tellement gêné, que je suis pas capable de dire ce que je pense: les mots ne me viennent pas; à soir,ç'acommencé à sortir!"

2.4 Annexe

Texte rédigé par le groupe de l'atelier

THEME: LE TRAVAIL

Les employés sont sur le travail. Ils essayent de faire leur travail aussi bien que possible. On a une responsabilité au travail. Un employé bien payé est plus intéressé que celui qui a un petit salaire. Un travailleur bien payé est moins intéressé à jouer ou à voler la compagnie.

Travailler, c'est bien fatigant, surtout au salaire minimum. Au travail, on a tous une tâche à faire; il faut faire des journées complètes sans avoir d'accident. Quand on travaille, on est sur des machines dangereuses et si on ne fait pas attention, on a des accidents.

Après sa journée finie, un ouvrier est content de s'en aller à la maison. Un bon repos dans la soirée et le lendemain, on recommence à travailler: ça, c'est pas drôle!

3. EVALUATION

3.1 apprentissages

. Le passage à des exercices de la méthode dynamique de lecture a permis au groupe d'acquérir beaucoup de vocabulaire, en peu de temps.

. La rédaction du texte a été très intéressante: tant au niveau de l'expression du groupe qu'au niveau de la participation de chacun. Chacun a tenté (et réussi) de faire sa phrase même si l'animateur ne l'exigeait pas de chacun.

. Il faut souligner la difficulté considérable que le groupe éprouve pour rédiger une phrase même simple. Le processus de rédaction fut laborieux. Il s'est échelonné sur deux rencontres. Il fallait du temps pour trouver son idée, du temps pour la mettre en forme, en mots, du temps pour la dire. Une fois la phrase écrite au tableau, on tentait de lui donner la clarté la plus grande; l'animateur demandait: "est-ce que c'est assez clair? est-ce que ça dit bien ce que vous voulez dire?". Alors, on corrigeait, on précisait la pensée en modifiant la phrase .

. Construire une phrase s'avère d'autant plus difficile qu'à la difficulté objective s'ajoute un handicap subjectif. Il faut en effet contrer le mythe de "la-personne-qui-parle-bien-qui-écrit-bien" comme si c'était là un trait naturel de personnalité. D'aucuns disaient: "Il y en a qui savent bien écrire, bien parler. Ils disent tout ce qu'ils veulent et on comprend... Nous autres on n'est pas capable de sortir un mot... on sera jamais capable d'écrire un texte". L'apprentissage de l'écriture passe également par la déconstruction, par la neutralisation de ces fantasmes.

. Le groupe n'a pas assez d'acquis pour écrire lui-même le texte: on se buterait sur trop de mots difficiles à écrire, mais à la fin de la démarche, chaque participant devrait être en mesure d'écrire son propre texte.

. Même si les participants ont composé le texte, ils ont certaines difficultés à lire les phrases: une participante dira: "Voyons, c'est moi qui a dit cette phrase-là et j'suis même pas

capable de la lire!"

. Il était temps que l'on passe d'exercices simples à la construction de textes, sinon peut-être y aurait-il eu lassitude et démobilisation.

3.2 pédagogie

. La façon de choisir le thème est importante: la question posée a été celle-ci: de quoi on pourrait jaser, sur quoi on aurait quelque chose à dire? Jaser, ça fait souvent pas sérieux, mais avoir quelque chose à dire, ça fait appel à un peu plus de réflexion. Alors il y a inter-influence des deux éléments.

. Le fait que l'animateur écrive les phrases au tableau rassure beaucoup les participants: ils paniquent facilement lorsqu'ils se sentent seuls avec un crayon devant une feuille de papier blanche...

. Sans pour autant tomber dans le laisser-faire, dans la non-directivité, l'animateur a laissé une grande latitude au groupe dans le processus de rédaction. A ce moment du processus, il ne s'agit pas de rechercher l'expression d'un point de vue "juste", mais plutôt de permettre à chacun d'exprimer le plus et le mieux possible sa propre opinion. Cette attitude a prévalu tant au plan linguistique (ex.: "les employés sont sur le travail")* qu'au niveau du contenu. C'est ultérieurement que les affirmations seront reprises, discutées, que l'on tentera de déterminer si elles reflètent bien la réalité.

3.3 évaluation du groupe

. Il est extrêmement important de situer l'écriture dans une perspective de réflexion, de communication: les participants ont le sentiment de beaucoup apprendre à la fois sur la réalité du travail et aussi la façon de dire clairement une chose. Ils ont aussi le sentiment de mieux se retrouver.

. Pour la première fois ce soir, le groupe est parti profondément satisfait!

---

* Il s'agit d'un anglicisme

15ième et 16ième rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

2. LA RENCONTRE

   2.1 apprentissages

   2.2 pédagogie

   2.3 évaluation du groupe

   2.4 annexe

      2.4.1 sous-thèmes tirés du texte "Le travail"
      2.4.2 "Le travail": le texte/questions/réponses
      2.4.3 quelques exemples de reconstitutions de mots

3. EVALUATION

   3.1 apprentissages

   3.2 pédagogie

   3.3 progression du groupe

15ième et 16ième rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

- Travail sur le texte "Le travail"
- Exercices de construction de mots et de phrases inspirées de la méthode dynamique de lecture

2. LA RENCONTRE

2.1 apprentissages

- Travail sur le texte: lecture collective et individuelle
- Exercices sur les mots difficiles à lire et à écrire
- Comparaison et similitude de certains mots:
  ex.: travail / travailleur, travailleuse
  journée / jour
  soirée / soir
- Exercices pour expliquer le m devant le "b" et le "p".
  ex.: employé
- Travail pour tirer les sous-thèmes du thème (cf. annexe-2.4.1)
- Discussion sur le texte avec question (cf annexe-2.4.2)
- Exercices inspirés de la méthode dynamique de lecture (cf annexe-2.4.3)

2.2 pédagogie

- Il y a un certain rythme que l'animateur tente de respecter tout au cours des rencontres
- Au début de la soirée, les exercices sont toujours simples, presque toujours en travail individuel pour permettre à chacun de s'intégrer dans l'atelier selon son rythme
- La deuxième partie de la soirée (1:30h environ) est toujours consacrée aux apprentissages nouveaux, au travail plus soutenu alors que les participants ne sont pas trop fatigués
- Enfin, la dernière partie est habituellement employée à une révision ou à une application d'exercices qui ont été vus la

semaine précédente.

2.3 évaluation du groupe

. Les participants disent connaître un nouvel élan: "c'est de plus en plus intéressant!"
. Ils soulignent comment le travail leur demande beaucoup d'attention et de concentration
. Ils expriment des besoins précis au niveau des apprentissages: ils veulent retravailler le pluriel, le c dur et le ç, le s (z) et le s (ss)
. Ils soulignent que la pause-café est trop longue, elle ne doit pas prendre plus que 15 minutes.

2.4 annexe

2.4.1 Sous-thèmes tirés du texte "Le travail"

1er sous-thème:

. C'est quoi le travail?

. Pourquoi l'homme travaille-t-il?

2ième sous-thème:

. Les différentes sortes de travail et les conditions de travail

. Les syndicats

3ième sous-thème:

. La santé des travailleurs

. Les maladies industrielles

4ième sous-thème:

. Les sans-travail: les chômeurs

2.4.2 "Le travail": le texte/questions/réponses

THEME: LE TRAVAIL

Les employés sont sur le travail. Ils essayent de faire leur travail aussi bien que possible. On a une responsabilité au travail. Un employé bien payé est plus intéressé que celui qui a un petit salaire. Un travailleur bien payé est moins intéressé à jouer ou à voler la compagnie.

Travailler, c'est bien fatiguant, surtout au salaire minimum. Au travail, on a tous une tâche à faire; il faut faire des journées complètes sans avoir d'accident. Quand on travaille, on est sur des machines dangereuses et si on ne fait pas attention, on a des accidents.

Après sa journée finie, un ouvrier est content de s'en aller à la maison. Un bon repos dans la soirée et le lendemain, on recommence à travailler: ça, c'est pas drôle!

- Comment les travailleurs font-ils leur travail?_____
_____

- Quelle responsabilité un travailleur a-t-il? (donnez des exemples)
_____
_____

- Les travailleurs ont-ils le même salaire? Expliquez?_____
_____

- La santé des travailleurs est-elle menacée au travail?_____
_____

- Que fait un ouvrier en fin de journée?_____
_____

Quelques réponses données par les participants

. Les travailleurs font de leur mieux.
  Les travailleurs font leur possible.

. A l'usine, je suis responsable de bien mesurer les tripes.
. Le camionneur est responsable du camion et de la marchandise.
. L'aide familiale est responsable de l'entretien de la maison.

. Ils n'ont pas le même salaire. Cela dépend du genre de travail, de l'expérience, de la compagnie et s'il y a un syndicat.

. La santé des travailleurs est menacée par les risques qu'on prend: (avoir les deux pieds dans l'eau si on travaille à la voirie) par le bruit, la fatigue, les heures longues à être debout, la tension, la chaleur, les cadences, l'effort physique, les distractions...

2.4.3 Quelques exemples de reconstitution de mots

* Lisez, joignez et écrivez tous les mots possibles

sau	rou	remon
sala	petit	fa

de
te

_____

_____

pas	bas	rou
tour	voir	recu

ne
se
le

_____

_____

ré	sa	bal
ta	de	du
ti	ri	

mi
lon
re

_____

_____

Composez une phrase avec chaque mot.

* Encerclez et composez une phrase

travailleur

trI	je	re	tra	er	leur	voi	vaIl

montagne

mon	la	fa	ta	que	gue	gni	gne

accident

ga	ca	si	dent	je	ac	it	ci

salaire

lei	er	ca	san	re	lè	lai	sa

3. EVALUATION

3.1 apprentissages

. Tout le travail fait à partir du texte est dynamique

. Au niveau de l'apprentissage des mots, certains mots apparaissent difficiles aux participants non pas à cause de la difficulté orthographique mais à cause de la longueur du mot:
ex.: responsabilité

. Il faudra reprendre et généraliser la règle du m devant le b et le p

. Chaque construction de phrase constitue un effort considérable de verbalisation qui exige beaucoup des participants

. Une très vive discussion s'est engagée autour des syndicats. Aussi, il est demandé aux participants d'écrire en une phrase pourquoi il (elle) trouve ça important ou pas important le syndicat (travail à faire pour la semaine prochaine).

3.2 pédagogie

. Le rythme que l'animateur tente de donner au déroulement n'est pas toujours suivi. Ainsi la seizième rencontre connaît son point culminant dans la deuxième partie. C'est une question de souplesse: il faut respecter la démarche du groupe.

3.3 progression du groupe

. Il y a eu vraiment une très vive discussion autour des salaires, des syndicats. Il y a une divergence profonde entre celles (les femmes) qui favorisent les syndicats pour de meilleures conditions de travail et ceux (les hommes) qui sont contre les syndicats. Ils préfèrent négocier leur salaire directement avec le patron. Aussi, se sont-ils fait traiter de"têteux de boss". Ce sont les femmes qui ont défendu la nécessité du syndicat. Cependant, les positions, tout en étant agressives, ne sont pas fermées. Afin de permettre à chacun d'objectiver l'argumentation à un moment où d'aucuns semblaient se limiter à affirmer catégoriquement leur point de vue sans vraiment écouter celui des autres (et aussi parce que la rencontre se terminait), le groupe a accepté ce qui était proposé au niveau de l'analyse: écrire en une

phrase ce qu'on pense des syndicats.

- Fait à souligner: il semble que les expériences des conflits de travail vécues par les participants (grève, lock-out...) ont été assez pénibles: sur cinq (5) expériences de grève, une seule a été perçue comme étant positive.
- Même si l'animateur a perçu cette partie du travail comme étant extrêmement agressive, les participants ne l'ont pas souligné au moment de l'évaluation, cela ne signifie cependant pas qu'ils n'aient pas eu le même sentiment.
- Le degré d'attention ou la capacité de concentration augmente et on commence à avoir un certain plaisir à apprendre.
- Les participants commencent à exprimer davantage leurs exigences ou besoins.

17ième et 18ième rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

2. RENCONTRE

2.1 apprentissages

2.2 évaluation du groupe

2.3 annexe

2.3.1 exercices
2.3.2 exercices
2.3.3 exercices

3. EVALUATION

3.1 apprentissages

3.2 progression du groupe

17ième et 18ième rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

- Poursuite du travail sur le texte
- Le nombre: pluriel, singulier
- Les accents
- Exercices: le c dur:ca co cu
  le c doux:ce ci
  et le ç (ss)

exercices tirés de "Lire et réfléchir"de Jocelyne Laurin[1].

2. LA RENCONTRE

2.1 apprentissages

- On finalise le travail sur le texte
- Poursuite d'exercices sur le pluriel, le singulier à partir du texte, de dépliants sur l' A.C.E.F. et sur le Carrefour
- Nombreux exercices sur les accents (cf. exemples en annexe)
- Exercices sur le c dur, le c doux et le ç.

2.2 évaluation du groupe

- Le groupe n'a pas fait le travail demandé la semaine dernière (une phrase sur le syndicat): certains n'ont pas eu le temps, d'autres l'ont oublié.
  Les participants disent apprendre beaucoup et même,selon eux, plus c'est difficile, plus ils aiment ça.

---

1. Laurin, Jocelyne, op. cit.

2.3.1 THEME: LE TRAVAIL

Singulier	Pluriel
l'employé	*Les employés*
Le travailleur	
La compagnie	
Un salaire	
Une journée	
Une machine	
Un accident	
Un repos	
Un syndicat	
Un ouvrier	
La maison	
Une tâche	
Le patron	

2.3.2 THEME: LE TRAVAIL

Pluriel	Singulier
Les réparations	_____
Les absences	_____
Des droits	_____
Les usines	_____
Les manufactures	_____
Les contremaîtres	_____
Les grèves	_____
Des conventions	_____
Des contrats de travail	_____
Des règlements	_____
Des métiers	_____
Les clôtures	_____
Les cheminées	_____

2.3.4 GROUPE ALPHABETISATION

CARREFOUR D EDUCATION POPULAIRE

C'OISIR ENTRE E É È Ê

PROPRI_T_

GR_V_

R_ALIT_

INFORM_

S_CURIT_

SOLIDARIT_

GR_VIST_

ARR_T

D_PART

SYST_M_

CAT_GORI_

M_R_

R_GL_MENT

R_QU_T_

FINANCI R_MENT

EMP_CH_MENT

_TR_

OUVRI_R_

ILL_GAL

SALARI_

MINIST_R_

UNIT_

F_T_

M_PRIS

TR_S

SC_N_

CONFR_R_

G_RANT

P_R_

APR_S

DEUXI_M_

BL_SS_

3. EVALUATION

3.1 apprentissages

. Les discussions vives sur le syndicat se sont atténuées. Le calme après la tempête. Toute agressivité est disparue. Même si les gens n'ont pu pour toutes sortes de raisons faire la phrase, peut-être ont-ils réfléchi: les arguments contre les syndicats ont disparu. On discute de façon plus raisonnée; les opinions sont plus articulées

. On croirait facile l'apprentissage du nombre mais ce n'est pas si simple que ça: on comprend le sens du pluriel mais on oublie d'y appliquer la règle: il faudra y revenir souvent dans les lectures de textes, de dépliants...

. L'apprentissage des accents est très difficile même si on a fait beaucoup d'exercices d'écoute, de prise de conscience de la position des lèvres, etc.,la difficulté demeure: il faudra refaire régulièrement ces exercices

. Quant à l'apprentissage du c dur, c doux, nous n'avons que fait une première amorce et le travail s'annonce bien.

3.2 progression du groupe

. Pourquoi les participants n'ont-ils pas faits l'exercice prévu? Le manque de temps et l'oubli sont-ils les motifs premiers, véritables? Etait-ce un exercice difficile ou trop compromettant?

. Pourquoi les positions à l'encontre des syndicats ont-elles disparu? Est-ce là un changement réel d'opinion ou un ralliement de la minorité au point de vue dominant?

. Dans le cadre de l'atelier d'alphabétisation, ce qui importe avant tout c'est d'assurer le droit de chacun à l'expression, de favoriser l'expression personnelle, le processus de formulation de la pensée. Pour ce faire, il faut que chacun accepte non seulement de parler, mais aussi d'écouter. Mais l'atelier ne doit pas se réduire à être le lieu d'une juxtaposition d'expressions, d'opinions; on ne doit pas non plus tomber dans un relativisme qui établirait que tous les points de vue sont bons ou qu'il y a du bon dans chaque point de vue. Idéalement,

chaque participant devrait acquérir une pensée scientifique et critique. Ceci implique que chacun écoute, s'exprime, mais aussi apprenne à se faire une idée (ou, le cas échéant, à se "refaire une idée") à partir de ce que les autres disent, à partir de ce qu'il lit, à partir d'une réflexion nouvelle sur la réalité: c'est la seule façon de développer une pensée critique: à tout le moins c'est le processus que l'on tente d'initier dans le cadre de l'atelier d'alphabétisation

Dans une telle perspective, la situation de l'animateur est délicate. La seule force de sa parole (ex.: la quantité d'arguments) pourrait lui permettre d'imposer facilement son point de vue (sans par ailleurs que ce point de vue soit partagé intérieurement par tous). Et ce, d'autant plus que les participants sont en situation d'apprentissage et qu'existe objectivement une relation de dépendance vis-à-vis de l'animateur. Il ne s'agit pas pour autant de tomber dans la neutralité; l'animateur n'est pas un spectateur: celui-ci et l'institution (le Carrefour) sont porteurs d'une analyse générale de la société en général, de la situation de la classe ouvrière. Le défi, la contradiction, c'est précisément de présenter (sans l'imposer d'autorité) ce point de vue tout en permettant, en favorisant l'articulation et l'expression des points de vue de chacun des participants. C'est là une contradiction qu'il faut résoudre dialectiquement, c'est-à-dire en éliminant aucun des deux aspects.

19ième et 20ième rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

2. LA RENCONTRE

2.1 apprentissages

2.2 évaluation du groupe

2.3 annexe

2.3.1 le travail de l'homme et les richesse naturelles
2.3.2 quelques phrases composées par les participants

3. EVALUATION

3.1 apprentissages

3.2 progression du groupe

19ième et 20ième rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

- Poursuite du travail sur le c dur, c doux et le ç avec exercices d'application
- Révision des accents, du nombre
- Introduction à la notion du nom
- Travail sur un deuxième texte: "le travail de l'homme et les richesses naturelles".

2. LA RENCONTRE

2.1 apprentissages

- Révision du nombre et des accents: ces exercices se font à partir du texte: "Le travail" et des questions/réponses
- Poursuite du travail sur le c dur, le c doux et le ç
- Travail sur un deuxième texte: "Le travail de l'homme et les richesses naturelles":
  - .lecture du texte (plusieurs reprises)
  - .recherche de mots difficiles
  - .exercices: nombre, les accents
  - .compréhension
  - .explication brève: de ce que sont les moyens de production (matière première et moyens de travail) la force de travail, le profit, l'économie capitaliste basée sur la propriété privée des moyens de production
  - .introduction à la notion du nom: à partir des textes: "Le travail"et "Le travail de l'homme et les richesses naturelles".

2.2 évaluation du groupe

- Pas d'évaluation: à cause d'un manque de temps.

2.3 annexe

2.3.1 SUJET: LE TRAVAIL

Le travail de l'homme

et

les richesses naturelles

1. Le Canada possède de grandes richesses naturelles. Il y a des forêts et des mines. Les rivières permettent de produire de l'électricité.

2. Par leur travail, les hommes utilisent ces richesses.
Les travailleurs du bois transforment les arbres en planches.
C'est le travail des hommes qui permet d'utiliser ces richesses.

3. Mais qui profite de ces richesses ?
Est-ce que ces richesses vont aux mains des travailleurs ?

(adapté de M. Harnecker et G. Uribe)

2.3.2 Quelques phrases composées par les participants.

. Le Canada possède des richesses naturelles: du bois (forêts) l'eau, le gaz naturel, des mines d'amiante, de cuivre, de plomb, du pétrole, du charbon...

. C'est les "grosses compagnies" qui font de l'argent avec les richesses du Canada.

. On travaille parce qu'on a besoin d'argent: pour vivre, s'habiller, pour manger, pour le transport et pour un peu de loisirs.

3. EVALUATION

3.1 apprentissages

- Le fait de refaire les exercices sur le nombre et les accents est efficace. On retient mieux: on est plus attentif
- Le travail sur le c dur, le c doux, le ç s'avère facile: un seul participant éprouve des difficultés à contrôler les différences
- Le travail sur le 2ième texte "Le travail de l'homme et les ressources naturelles" n'est pas particulièrement bon:
  D'une part, le texte est à la fois difficile et faible.
  Difficile parce qu'on part de l'origine du travail et c'est la première fois que les participants s'arrêtent sur des questions telles les moyens de production, la force de travail. C'est plus de l'ordre de la "théorisation", i.e. d'une compréhension intellectuelle. Faible aussi est le texte parce que le texte n'explique pas le processus du travail et c'est l'animateur qui doit pallier par des explications.
  A noter aussi que les participants sont en majorité des travailleurs au niveau des services et très peu oeuvrent dans des usines de production ou de transformation.
- On ne peut pas dire que le groupe a beaucoup réagi au texte. Ils ont beaucoup écouté mais se sont peu exprimés. Ils ont seulement dit:"Le Canada possède beaucoup de richesses naturelles: les forêts, des mines, des nappes d'eau..."et aussi "C'est les Etats-Unis qui possèdent le plus de richesses: Ils sont partout" et enfin "Chez nous, au Canada, le patron c'est un capitaliste qui veut faire toujours plus de profits"
- Donc, il n'y a pas eu de discussion, non par indifférence mais peut-être parce que de part et d'autre on se sentait démuni! En fait, c'était trop en trop peu de temps. Il faudrait répartir cet aspect fondamental de la question du travail sur plusieurs rencontres, présenter une série de textes et organiser la discussion.

3.2 progression du groupe

. De plus en plus, le groupe se solidifie. L'effort réalisé pour instaurer des rapports de collaboration plutôt que de compétition porte des fruits. Souvent les participants vont souligner les progrès que telle personne fait ou encourager telle autre qui a certaines difficultés

. Le groupe "s'autonomise" et se prend en charge. On sent s'instaurer un climat de travail collectif

. On notera la difficulté qu'éprouvent les participants de parler du travail en général. Pour eux le travail c'est leur travail, l'emploi concret qu'ils occupent, le geste répétitif, quotidien qu'ils posent. On dépasse rarement le niveau de connaissance immédiate. Une participante qui a travaillé sur une chaîne de montage est en mesure de dire le geste particulier qu'elle posait mais elle est dans l'impossibilité d'expliquer la fonction de ce geste dans le processus de fabrication

. Il faudrait rendre plus concrète la présentation théorique de la nature du travail: peut-être en appuyant les énoncés par des illustrations, en présentant l'évolution historique du travail (par exemple en présentant concrètement l'évolution du travail selon le développement des modes de production: la cueillette chez les Amérindiens, l'agriculture et l'élevage, le travail artisanal dans les sociétés traditionnelles comme la société rurale canadienne-française du siècle dernier, le travail dans les manufactures...).

21ième et 22ième rencontres
23ième et 24ième rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

2. LA RENCONTRE

2.1 apprentissages

2.2 pédagogie

2.3 évaluation du groupe

2.4 annexe

2.4.1 Les différents types de travail
2.4.2 Quelques phrases composées par les participant(e)s

3. EVALUATION

3.1 apprentissages

3.2 pédagogie

3.3 progression du groupe

21ième et 22ième rencontres
23ième et 24ième rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

- Présentation du troisième (3ième) texte: Les différents types de travail
- Introduction du genre
- Initiation à l'adjectif
- Exercices sur le s se prononçant ss
  et le s se prononçant z
- Evaluation de la session
- Invitation à la fête de Noël.

2. LA RENCONTRE

2.1 apprentissages

- Présentation et lecture (à plusieurs reprises) du texte "Les différents types de travail"
- Travail sur les mots difficiles
- Compréhension et discussion à partir des questions sur le texte
- Exercices sur le genre et le nombre: utilisation du dictionnaire
- Identification des noms
- Initiation à l'adjectif: identification dans le texte
- Exercices sur le s se prononçant ss
  et le s se prononçant z
  exercices tirés du manuel de Jocelyne Laurin[1].

2.2 pédagogie

- Les apprentissages grammaticaux étant réduits à leur strict minimum, il y aura une certaine souplesse dans la façon de procéder à l'initiation grammaticale.
- L'accent est mis sur la compréhension de la nature de la fonction des mots dans une phrase.

---

1. Laurin, Jocelyne, op. cit.

2.3 évaluation du groupe

. Les gens aiment le texte: il leur apparaît simple et intéressant. Il y a beaucoup d'identifications: "ça nous ressemble".
. A travers le texte, ils saisissent qu'ils ont beaucoup appris depuis le début: leur capacité de lire et de faire des phrases est plus grande.
. On déplore qu'il manque plusieurs participants: dû au fait de l'approche des "fêtes", plusieurs (3) participants font du temps supplémentaire.

. évaluation de la session
. On a beaucoup appris: lire, écrire, faire des phrases...
. Une personne explique qu'au début, elle a été désappointée mais par la suite,"c'est revenu, c'est parfait, c'est pas trop vite ni trop lent".
. On se débrouille plus: "avant, j'étais même incapable de prendre un message au téléphone, maintenant je le fais".
. On aime beaucoup le travail collectif au tableau: "des fois, c'est d'autres personnes qui posent les questions qu'on voudrait poser", "ça rentre mieux tout le monde ensemble".
. "On se rend compte qu'on n'a pas tous les mêmes idées pis tout en discutant on respecte ça".
. Les évaluations, à la fin des rencontres, sont peut-être un peu nombreuses, mais "ça nous a aidé à dire ce qu'on pense".
. invitation à la fête: tous décident de participer à la fête de Noël organisée par le Carrefour en collaboration avec la Clinique communautaire.

2.4 annexe

2.4.1 CARREFOUR D'EDUCATION POPULAIRE
ATELIER D'ALPHABETISATION novembre '78

THEME: LE TRAVAIL

LES DIFFERENTS TYPES DE TRAVAIL

Lise est couturière et travaille à la maison. Elle décide de son travail; quand elle commence à travailler, quand elle finit, comment elle travaille. C'est aussi elle qui décide combien elle demande pour tel morceau, ou tel autre. Elle est seule à la maison, donc elle n'a pas de compagnons ou de compagnes de travail. Elle prendra ses vacances quand elle en aura le goût. Cependant si elle est malade, comme l'ouvrage ne se fait pas, l'argent ne rentre pas.

Aline travaille dans une usine qui prépare des viandes. Elle se lève très tôt le matin car elle doit être à l'ouvrage à 7h30. L'usine n'est pas très grosse; elle compte une cinquantaine de travailleurs et travailleuses. C'est le contremaître qui décide où chaque ouvrier ou ouvrière travaille. Les heures sont longues: 7h30 à 4h00. Il n'y a pas de syndicat à l'usine. Le salaire fixé est le salaire minimum. Aline croit qu'elle n'aura pas de longues vacances parce qu'elle vient juste de commencer à travailler dans cette usine.

Claude travaille dans une boulangerie. Les conditions de travail sont pénibles; les heures sont longues, la chaleur est suffocante et le travail est dur. Claude transporte sur ses épaules de grosses poches de farine. C'est très lourd. Il discute souvent avec ses amis des conditions de travail et des risques d'y laisser un peu de leur santé. A la prochaine assemblée du syndicat ils en discuteront.

1. *Quelle sorte de travail fait Lise ?* _____

_____

_____

Aline ? _____

_____

_____

Claude ? _____

_____

_____

2. *Les conditions de travail sont-elles les mêmes ?* _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

3. *Pouvez-vous imaginer le salaire de chacun ?* _____

_____

_____

_____

_____

4. *Que pensez-vous du travail de chacun ?* _____

_____

_____

_____

5. *Connaissez-vous d'autres types de travail ?* _____

_____

_____

2.4.2 Quelques phrases composées par les participant(e)s

. Lise travaille à son compte.

. Aline travaille dans une usine. Elle prépare des viandes.

. Aline travaille dans une manufacture. Elle est payée à l'heure et n'est pas syndiquée.

. Lise fait elle-même ses conditions de travail.

. Aline a des conditions de travail dures.

. Aline a des conditions de travail pénibles.

. Les conditions de travail de Claude sont passables.

. Les conditions de travail de Claude sont pas terribles.

. Claude a un travail assez dur mais il a plus de chance de s'en sortir à cause du syndicat.

. Lise fait un bon travail mais à condition qu'elle travaille vite et longtemps.

. Aline fait le salaire minimum $3.37 de l'heure.

. Claude gagne un bon salaire.

3. EVALUATION

3.1 apprentissages

. Le texte est bien fait: les phrases sont simples et le vocabulaire varié.

. Le groupe a beaucoup de difficulté à identifier les adjectifs: en dehors de "belle, grande, petit, long", les personnes et les choses ne semblent pas avoir d'autres caractéristiques.

. De plus en plus, les participant(e)s utilisent le dictionnaire: on est plus vite efficace et on vérifie nous-mêmes l'orthographe de certains mots plus difficiles.

. Le groupe commence à comprendre que le travail peut être différent selon les conditions dans lesquelles on travaille: le syndicat prend une certaine importance.

. La lecture de phrases devient un peu plus naturelle:on hésite moins sur les mots et on respecte plus le sens des phrases.

3.2 pédagogie

. Le dictionnaire est un outil d'apprentissage intéressant pour le groupe.

3.3 progression du groupe

. Lorsqu'un texte est descriptif, très relié à des situations que les gens connaissent, il n'est pas difficile pour eux d'embarquer à fond. C'est différent du texte précédent sur "Le travail de l'homme et les ressources naturelles".

. Les participant(e)s n'ont pas tendance à donner des réponses identiques. Chacun tente d'exprimer sa propre pensée.

. Le groupe a beaucoup évolué depuis le début de la session, mais il reste beaucoup à faire. Très peu disent lire, même minimalement tel un titre de journal? Alors, comment conserver les acquis?

. Enfin, la multiplicité des temps d'évaluation a été questionnée. Sans doute, faudra-t-il en diminuer le nombre à la deuxième session? Toutefois, le principe même d'un temps régulier d'évaluation n'est pas remis en cause: c'est le mécanisme concret par lequel les participants peuvent contrôler l'atelier.

25ième et 26ième rencontres
27ième et 28ième rencontres

2e session

1. DEMARCHE PREVUE

2. LA RENCONTRE

2.1 attentes exprimées pour la deuxième (2e) session

2.2 apprentissages

2.3 évaluation du groupe

2.4 annexe

2.4.1 les maladies industrielles, c'est quoi?
2.4.2 les accidents de travail

3. EVALUATION

3.1 attentes pour la deuxième (2e) session

3.2 apprentissages

3.3 pédagogie

3.4 progression du groupe

25ième et 26ième rencontres
27ième et 28ième rencontres

21ème SESSION

1. DEMARCHE PREVUE

- Echange sur les attentes de la deuxième (2e) session (reprise du travail en janvier 1979).
- Présentation d'un quatrième (4e) et cinquième (5e) textes: "Les maladies industrielles, c'est quoi?" et "Les accidents de travail".
- Exercices sur le m devant le p et le b.
- Evaluation du groupe.

2. LA RENCONTRE

2.1 attentes exprimées pour la deuxième (2e) session

- rappel du chemin parcouru depuis septembre.
- orientations de travail d'ici la fin de l'atelier.
  - poursuite du travail sur "Le travail".
  - les participants décident qu'il n'y aura pas de texte spécifique sur le syndicat parce que déjà ils en ont beaucoup discuté.
  - choix d'un deuxième thème: "le logement".
  - évaluation du groupe: environ à toutes les trois (3) semaines.

2.2 apprentissages

- Présentation et lecture (à plusieurs reprises) des textes: "Les maladies industrielles, c'est quoi?" et "Les accidents de travail".
- Travail sur les mots difficiles.
- Compréhension et discussion sur les textes.
- Exercices sur le genre et le nombre: utilisation du dictionnaire.

. Identification des noms et des adjectifs.
. Exercices sur le m devant le p et le b.
exercices tirés du manuel de Jocelyne Laurin.

2.3 <u>évaluation du groupe</u>

. Ce qui ressort de cet échange, c'est la nécessité de poursuivre la réflexion sur le thème "Le travail". On n'a pas épuisé le sujet et on n'est pas las d'en parler.

2.4 annexe

2.4.1 CARREFOUR D'EDUCATION POPULAIRE

ATELIER D'ALPHABETISATION

LES MALADIES INDUSTRIELLES, C'EST QUOI ?[1]

On appelle maladies industrielles, les maladies que contractent les travailleurs des différents secteurs de production à cause des conditions dans lesquelles ils travaillent.
Est-ce la négligence des travailleurs qui est la cause principale des accidents de travail et des maladies industrielles ?
Non: selon des études faites aux Etat-Unis moins de 8% des accidents de travail seraient causés par des erreurs des travailleurs.

[1] Adapté de: Comité de Soutien aux Travailleurs Accidentés, La loi des accidents de travail: une loi comme les autres. Montréal, C.S.T.A., s.d.

2.4.2
CARREFOUR D'EDUCATION POPULAIRE
ATELIER D'ALPHABETISATION

THEME : LE TRAVAIL

LES ACCIDENTS DE TRAVAIL[1]

- Conditions générales de travail:

La santé n'est pas seulement touchée par des virus, des bruits, de la peinture, de la colle, des gaz. La santé est affectée par des salaires trop bas, des trop longues heures de travail, l'absence de congé, de vacances annuelles, de sécurité d'emploi. Les cadences trop rapides, les "shifts" qui changent sans arrêt, les plans-bonis, les ordres quasi militaires, tout ça joue sur le sommeil, la digestion, la nervosité, le "teint".

- Les maladies du travail:

Quand un travailleur passe de 8 à 10 heures par jour dans un endroit peu propice à la santé, alors apparaît lentement mais sûrement la série "de maladies industrielles", amiantose pour les mineurs, silicose et sidérose pour les ouvriers des fonderies et les soudeurs, plaies qui n'en finissent pas de guérir pour les travailleurs des abattoirs, cancer du poumon chez les ouvriers des haut-fourneaux, etc. Et enfin, il y a tous ceux aux prises avec des maladies pulmonaires. Ce sont 70,000 ouvriers des fonderies, cimenteries, du textile, des alumineries à qui on dit de fumer moins... Il y a les 170,000 travailleurs souffrant des pertes auditives au Québec dont 57% sont concentrés dans le textile.

---

1. Extraits du dossier: La situation des familles ouvrières

Dossier réalisé par la Clinique communautaire de Pointe St-Charles en collaboration avec la Faculté d'Education Permanente de l'Université de Montréal.

3. EVALUATION

3.1 attentes pour la deuxième (2e) session

. Les participant(e)s disent combien ils sont heureux de parler des difficultés qu'ils vivent au travail. Pour eux, c'est important parce qu'ils ont peu de lieu où ils peuvent discuter de ces questions.

. Le choix du deuxième thème "Le logement" est aussi l'une de leurs préoccupations: Il s'agit de réfléchir sur les difficultés de trouver un logement, son coût souvent excessif, les relations avec le propriétaire, etc.

3.2 apprentissages

. Les apprentissages techniques prennent un peu plus de place: pour écrire des phrases, on sait qu'il y a des règles et on intuitionne une certaine logique.

. "Qualifier" des personnes et des choses n'est pas un exercice facile: plusieurs participants ont de la difficulté à identifier les adjectifs.

. La réaction aux deux textes est intéressante: même si les noms des maladies industrielles sont difficiles, les gens s'identifient pleinement au texte. Ils citent des cas de gens qu'ils connaissent qui ont ou ont eu tel et tel problème.

. Le travail sur ces textes sera complété à la prochaine rencontre par le visionnement du film "Vous "santé" vous bien?"

3.3 pédagogie

. L'animateur se rend bien compte surtout au début de cette deuxième session, qu'il y aurait beaucoup de recherche à faire en ce qui a trait aux outils pédagogiques. Il y a pour ainsi dire deux temps dans les rencontres: un premier temps où les exercices d'apprentissage sont greffés autour de textes qui reflètent certaines préoccupations des participants, un deuxième où l'animateur est obligé d'utiliser des outils qui "décollent" en partie ou en totalité des réalités quotidiennes des travailleurs. Il y a là une contradiction qu'il faudra résoudre à moyen terme en bâtissant ses propres outils d'apprentissage orientés vers la vie des travailleurs et présentant leurs intérêts.

3.4 progression du groupe

. Deux nouveaux participants s'intègrent au groupe. Ils ont été contactés par des gens de l'atelier. Ce qui est extrêmement positif. D'autre part, un participant abandonne pour des raisons personnelles, raisons qui ne sont pas reliées à l'atelier.

. En ce qui a trait aux évaluations, il est compréhensible que les participants aient décidé de les espacer. Pour que les évaluations soient intéressantes (i.e. pour que chaque participant puisse véritablement exprimer son point de vue), il fallait y consacrer au moins vingt minutes. Or les participants avaient l'impression que le fait de faire systématiquement un retour critique à la fin de chaque rencontre "enlevait" du temps d'apprentissage ou était parfois inutile. D'où la proposition de les espacer. L'animateur accepta la décision du groupe. En fait, les retours critiques du groupe auront lieu à une fréquence plus rapprochée que prévue soit environ aux quinze jours.

29ième et 30ième rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

2. LA RENCONTRE

2.1 apprentissages

2.2 pédagogie

2.3 évaluation du groupe

2.4 annexe

2.4.1 principaux points dégagés lors de la discussion sur le film
2.4.2 phrases rédigées à la suite de la projection du film

3. EVALUATION

3.1 apprentissages

3.2 pédagogie

3.3 progression du groupe

29ième et 30ième rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

- Projection du film "Vous "santé"vous bien?"[1]
- Discussion et rédaction de quelques phrases
- Information sur l'Assemblée des participants
- Consultation pour rédaction d'un article dans un journal
- Exercices: mots avec au, eau, o.

2. LA RENCONTRE

2.1 apprentissages

- Faisant suite aux textes sur les maladies industrielles et les accidents de travail, il y a projection du film "Vous "santé"vous bien?" avec discussion (principaux points ressortis de la discussion en annexe 2.4.1)
- Par la suite, les participants(es) rédigent une phrase présentant ce qu'il ont aimé dans le film, ou ce à quoi ils ont pensé (annexe 2.4.2).
- Nombreux exercices sur les mots en au, eau, o.
- Consultation: un journaliste voudrait recontrer des participants pour rédiger un article dans une revue.
- Information sur l'Assemblée générale des participants du Carrefour où les gens sont invités à venir discuter de l'orientation et de la bonne marche de leur atelier.

2.2 pédagogie

- C'est la 1ère fois, à l'intérieur des rencontres, qu'on projettera un film. A ce moment-ci de la démarche, il vient en quelque sorte concrétiser la réflexion du groupe. De plus, une personne-ressource participera à la rencontre (cette personne avait aussi participé à la réalisation du film).

---

1. "Vous "santé"vous bien?" film réalisé par Bruno Carrière et produit par la Clinique communautaire de Pointe St-Charles en collaboration avec la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal, 1979.

2.3 <u>évaluation du groupe</u>

. Les participants ont tenu à souligner comment ils avaient apprécié le film comme tel et aussi comme outil de réflexion.

2.4 annexe

2.4.1 Principaux points dégagés lors de la discussion sur le film

. Ce qui a frappé les gens, ce sont les conditions de travail, i.e.

- le bruit
- les cadences: toujours plus vite
- les "shifts"
- les gros efforts
- les heures longues dans une même position: ex.: assis dans son camion durant 8-10 heures sur la Transcanadienne
- la sécurité au travail: les risques qu'on est obligé de prendre
- l'absence d'assurance-salaire
- le salaire minimum
- le peu de syndicalisation

2.4.2 CARREFOUR D'EDUCATION POPULAIRE
ATELIER D'ALPHABETISATION

phrases rédigées à la suite de la projection du film:
"Vous "santé" vous bien?"

1) J'ai bien aimé le film sur la maladie et la santé, surtout le gars qui discutait de son travail: un petit retard égal à 15 minutes de perdues sur la paye.

2) J'ai aimé la femme qui parlait comment elle avait de la misère avec son budget.

3) Les "shifts" nous dérangent le système.

4) Mon mari gagne $212.00 par quinze jours; je n'arrive pas avec le salaire minimum.

5) C'est les conditions de travail qui font que les travailleurs sont malades. La santé c'est important.

6) Même si on veut changer sa condition, c'est malaisé.

7) Ce que j'ai aimé, c'est la santé, car c'est très important. Si je suis malade demain et pour plusieurs jours et que je n'ai pas de syndicat pour m'appuyer, je vais perdre mon emploi. Le patron, lui, n'est pas malade, il prend des vacances dans le sud. Si je suis trop longtemps absent, je serai mis dehors et je ne peux pas perdre mon emploi.

8 février 1979

3. EVALUATION

3.1 apprentissages

. La projection du film s'inscrivait dans une démarche de réflexion sur le travail. Le film reprenait en images le contenu des discussions de l'atelier au cours des dernières semaines.

. De plus, l'exercice de rédaction a été simple et facile. Les phrases réflètent les préoccupations des gens. On est loin des phrases des premières rencontres: "La vache marche sur la route" ou "Le plancher est sale".

. En même temps, les participants mettent beaucoup d'application à faire les exercices autres que ceux rattachés au texte, ex.: les mots en au, eau, o.

. Une longue discussion s'est engagée sur le fait d'accepter qu'un journaliste vienne nous rencontrer à l'atelier ou ailleurs. Les uns faisaient valoir que l'article pourrait peut-être aider des gens à se décider d'apprendre à lire et à écrire et les autres avaient carrément peur d'être reconnus dans les journaux (par des photos ou leur nom cité à leur insu). Finalement le groupe a refusé de rencontrer le journaliste.

. Une seule personne du groupe à participé à l'assemblée générale des participants.

3.2 pédagogie

. L'utilisation du film comme tel s'est avérée un outil pédagogique intéressant. Les films, diaporamas, etc., pourraient être utilisés à diverses étapes lors des rencontres d'atelier. Les documents audio-visuels s'adressent directement à la sensibilité des participants, éliminent la barrière du code écrit, leur "parlent" directement. Le film présenté a constitué une illustration concrète des thèmes abordés au sujet du travail. Et il s'agissait d'un document audio-visuel d'autant plus intéressant qu'il traitait directement de la situation des familles ouvrières de Pointe St-Charles. Ce sera une des faiblesses de l'expérience de ne pas présenter les textes de façon illustrée.

3.3 progression du groupe

. Ce qui est le plus frappant à cette rencontre, c'est que le groupe a réussi à intégrer toute la démarche de réflexion à l'intérieur de la démarche de l'atelier: l'apprentissage de l'écriture et de la lecture se fait par et dans la démarche de réflexion sur la situation de classe du groupe. C'est ce qui donne beaucoup de cohésion et de motivation au groupe.

31ième et 32ième rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

2. LA RENCONTRE

   2.1 apprentissages

   2.2 pédagogie

   2.3 annexe

      2.3.1 l'assurance-chômage
      2.3.2 exercice sur "est" et "et"

3. EVALUATION

   3.1 apprentissages

   3.2 pédagogie

   3.3 progression du groupe

31ième et 32ième rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

- Rédaction d'un cinquième (5e) texte: "L'assurance-chômage".
- Travail sur le texte lui-même.
- Différence entre "et" et "est".
- Introduction au verbe.

2. LA RENCONTRE

2.1 apprentissages

- Rédaction d'un texte sur l'assurance-chômage. (cf annexe 2.4.1)
- Travail sur le texte lui-même:
  - -lecture, compréhension
  - -mots difficiles
  - -genre, nombre
  - -noms
  - -adjectifs
  - -introduction au verbe: action
- Utilisation du dictionnaire
- Différence entre "et" et "est" (cf. annexe 2.4.2)

2.2 pédagogie

- Pour la rédaction du texte par les participants, voici comment l'animateur a procédé:
  - -Expression spontanée de tout ce qu'on veut dire et discussion, l'animateur note au tableau les principales idées de façon schématique (ces notes serviront de points de repère).
  - -Réprise des idées une à une, discussion et formulation de cette idée en une phrase simple, par un(e) ou plusieurs participant(e)s. (l'animateur écrit la phrase au tableau).
  - -Organisation logique du texte.
  - -Certaines observations orghographiques et grammaticales, selon le cas, sont présentées.

2.3 annexe

2.3.1 CARREFOUR D'EDUCATION POPULAIRE
ATELIER D'ALPHABETISATION

février '79

L'ASSURANCE-CHOMAGE

L'assurance-chômage est un droit des travailleurs. Dans la vie il y a des gens qui ne veulent pas travailler mais ils sont des exceptions. D'autres ne peuvent travailler: les gens malades, les retraités(es) de 60-65 ans, les jeunes "retraités" de 40 ans que les compagnies ne veulent plus engager, les gens qui ont peu d'instruction, les handicapés, les ex-prisonniers...

Quand on a quitté notre emploi, ou qu'on est mis à la porte, on est obligé d'attendre trop longtemps pour avoir notre premier chèque d'assurance-chômage. Eux les fonctionnaires pensent qu'on a assez d'argent pour se rendre jusqu'aux six ou huit semaines, quand c'est pas plus. Pendant ce temps-là, il faut faire vivre la famille, payer le loyer, le chauffage, le téléphone, la nourriture ou aller quêter aux oeuvres de charité (St Vincent de Paul). Faut pas que t'aies peur d'aller là. C'est humiliant.

L'assurance-chômage c'est un droit, ça nous appartient, on l'a payé. C'est injuste: avec leurs paperasses à remplir, les jobs qu'il faut chercher, ils essaient par tous les moyens de nous couper. En plus ils nous choisissent les jobs.

C'est pour ça qu'on dit que l'assurance-chômage, c'est une loi qui se moque de nous autres.

2.3.2 exercice sur "est" et "et"

CARREFOUR D'EDUCATION POPULAIRE

ATELIER D'ALPHABETISATION

Est : è Et : é

.France est à la table des négociations.

.Raymond est parti à l'usine.

.René est préoccupé par son travail.

.Dans cette usine, la chaleur est suffocante et le travail est dur.

.Claude est malade. Il perdra une journée de travail sur sa paye.

.Lise est couturière et elle est seule à la maison.

.Après sa journée finie, un ouvrier est content de s'en aller à la maison.

.La santé des tra[illegible] ses conditions en usine.

.Il ira voir [illegible]

.Il gagne

.Lis[illegible]

3. EVALUATION

3.1 apprentissages

. L'expression sur le thème de l'assurance-chômage est "délirante". C'est le plus long texte que les gens écriront.

. Les participant(e)s savent exactement en quoi ils sont lésés par rapport à l'assurance-chômage, c'est ce qui explique, en partie, la rapidité de la verbalisation: ils savent de quoi ils parlent.

. On sent une plus grande habitude du groupe à réfléchir, à traduire ses idées en phrases simples.

. La notion d'action (verbe) est difficile à saisir, mais je n'arrive pas à saisir les causes de ces difficultés. On constatait les mêmes difficultés au niveau du nom et de l'adjectif.

3.2 pédagogie

. Il faudra systématiser davantage la façon de procéder pour rédiger un texte collectif, non pas que la démarche ait été difficile mais pour développer au maximum les possibilités qu'offre la rédaction collective d'un texte.

3.3 progression du groupe

. Au risque de se re-re-dire et de se répéter, le groupe progresse bien. Certes, certains individus éprouvent plus de difficultés que d'autres. Une attention spéciale leur est accordée tant au niveau du type d'exercices qu'au niveau de la présence très concrète de l'animateur auprès de tel ou tel étudiant.

. Dans ce bilan, nous n'avons pas cru pertinent de souligner les faiblesse et les forces de chaque individu. Tout au cours de l'atelier, il y a eu une évaluation de chaque participant: ses principales difficultés au plan de l'apprentissage, son évolution et son rythme de progression, son intégration et sa participation dans le groupe. Et c'est beaucoup à partir de ces fiches techniques, que le contenu des exercices techniques ou purement linguistiques, a été défini.

331ème et 341ème rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

2. LA RENCONTRE

   2.1 apprentissages

   2.2 évluation du groupe

   2.3 annexe

      2.3.1 remarques sur le singulier et le pluriel

3. EVALUATION

   3.1 apprentissages

   3.2 pédagogie

   3.3 progression du groupe

33ième et 34ième rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

- Poursuite et fin du travail sur le texte "L'assurance-chômage"
- Exercices sur: tout le et toute la
  tous les et toutes les
- Exercices sur le genre et le nombre
- Exercices sur la terminaison singulier et pluriel des verbes en "er"
- Discussion sur le prochain texte: "Le logement"

2. LA RENCONTRE

2.1 apprentissages

- Travail sur le texte "L'assurance-chômage" (poursuite du travail de la rencontre précédente).
- Exercices avec "tout le" et "toute la" (ex.: tout le groupe et toute la famille, tous les travailleurs, toutes les travailleuses).
- Exercices sur certaines terminaisons: 1ère et 2ième personnes du singulier et du pluriel des verbes en "er" (cf. annexe 2.4.1)
- Tous ces exercices sont faits à partir des textes déjà produits, de dépliants d'organisation communautaire, d'exercices du manuel de Jocelyne Laurin[1] et d'exemples qu'apporte le groupe.
- Le prochain thème a été celui du logement. Même si on n'a pas finalisé le travail sur le thème précédent, le groupe décide de participer à la soirée d'information sur la situation du logement organisée par le Carrefour d'Education Populaire et pour ce, il déplace une rencontre de l'atelier.

2.2 évaluation du groupe

- L'atelier a été difficile: le groupe est fatigué. Il a été longuement question des lourdeurs de l'hiver et plus encore de la difficulté de concentration des participants: la pause-café a été longue depuis un certain temps, on manque d'une certaine rigueur, à ce niveau. On dit que c'est un découragement passager.

1.Laurin, Jocelyne, op. cit.

2.3 annexe

2.3.1 Remarques sur le singulier et le pluriel

ATTENTION

Si on a au singulier : Je travaille

On aura au pluriel : Nous travaillons

Je chante : Nous chantons

Si on a au singulier : Tu travailles

On aura au pluriel : Vous travaillez

Tu chantes : Vous chantez

3. EVALUATION

3.1 apprentissages

. Malgré ce qu'en dit le groupe au moment de l'évaluation, il n'y a pas de difficultés particulières, au niveau des apprentissages: l'animateur n'a pas donné une explication très exhaustive de la terminaison des verbes; il ne s'en est tenu qu'à une observation des différentes terminaisons en soulignant que le "s" à la fin des mots n'est pas nécessairement synonyme de pluriel: ex.: un repos, tu travailles, les travailleurs.

3.2 pédagogie

. De façon générale, à l'intérieur des rencontres, il y a présentation ou rédaction d'un texte.
Lors de ces deux rencontres, il n'y a pas eu de texte central autour duquel se greffait le travail (on avait presque terminé le 5e texte: l'assurance-chômage). Il n'y a eu que des exercices détachés sans liens thématiques entre eux; cette situation a certainement influencé négativement l'unité et le dynamisme des rencontres. Ce facteur a nui à la cohérence des rencontres.

3.3 progression du groupe

. Sans s'éterniser sur les rigueurs de l'hiver, on ne peut pas nier l'impact qu'a le climat sur la participation des gens. C'est un phénomène que l'on retrouve dans beaucoup d'organismes populaires: il y a une baisse de participation et pour le Carrefour, ça veut dire une augmentation très grande des abandons quand arrivent les mois de février et mars.

. Dans l'atelier, il y aura un abandon qui constituera une grande perte pour le groupe: une personne recommencera à travailler et abandonnera l'atelier parce que trop fatiguée.

. De plus, il faut être conscient que de très gros efforts sont exigés des participants: concentration, attention, mémorisation, effort de l'écriture: ex.: manier un crayon pendant quelques heures: ceux pour qui l'écriture est une pratique courante ont sans doute quelque difficulté à imaginer cet effort. De plus, les participants doivent participer à deux soirs de

rencontre, et ce, après une journée de travail souvent épuisante. A chaque matin, tous les participants se lèvent entre 5 heures et 6 heures. Une participante, qui a trouvé un travail pendant les mois d'hiver, parcourt à pied la distance qui la sépare de son travail (soit ± 2.9km) et ceci afin d'économiser le coût du transport.

Aussi les manifestations de cette fatigue à laquelle s'ajoute l'effort intellectuel considérable qu'exige l'atelier sont-elles nombreuses: se passer la main sur le front, se tenir la tête, plisser les yeux pour se concentrer et être en mesure de lire, prendre 2 ou 3 cafés "pour se réveiller" ... On pourrait aussi mentionner un fait qui s'est produit à plusieurs reprises: au retour du travail des participant(e)s se couchaient afin de prendre un peu de repos avant de se rendre à l'atelier... et ils (elles) ne se réveillaient pas.

Il faudra être attentif à "cet état général", à la fatigue qui frappe la classe ouvrière, fatigue causée par les conditions de travail; de la part de l'animateur, il faudra accorder une attention particulière à la présentation des exercices pour que ceux-ci soient accessibles et intéressants.

35ième et 36ième rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

2. LA RENCONTRE

   2.1 apprentissages

   2.2 pédagogie

   2.3 évaluation du groupe

   2.4 annexe

      2.4.1 excercice "al" : "6"

3. EVALUATION

   3.1 apprentissages

   3.2 progression du groupe

35ième et 36ième rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

. Rappel de la démarche sur le thème "Le travail"
. Lecture de tous les textes (5) sur le thème le travail
. Exercices sur les terminaisons: je : ai
nous : ons
vous : ez
Exercices sur les mots en ai : è
la terminaison ai : è
Exercices sur les mots en tion et en sion
. Evaluation de la soirée sur le logement.

2. LA RENCONTRE

2.1 apprentissages

. Rappel de la démarche sur le thème: "Le travail"
. Lecture de tous les textes sur le travail avec identification des verbes
. Exercices divers: mots en tion et en sion
. Exercices sur les terminaisons je : ai
nous : ons
vous : ez
. Exercices sur les mots: ai : è
et lien avec la terminaison ai : é (cf. annexe 2.4)
. Une partie de ces exercices est tirée du manuel de Jocelyne Laurin[1].

2.2 pédagogie

. Dans la démarche sur le thème: "Le travail", le groupe est rendu à la phase de la rédaction individuelle. Aussi est-il important de rappeler la démarche complète, et de relire les uns à la suite des autres les textes pour leur donner une certaine unité.

1. Laurin, Jocelyne, op. cit.

2.3 évaluation du groupe

. La soirée sur le logement ayant remplacé une rencontre complète de l'atelier, on décide de l'évaluer.
. Pour l'atelier, la soirée sur le logement s'est avérée un échec.
. Trois participants sur six sont venus à la rencontre et un participant est parti durant le déroulement de la soirée.
. Les trois participants expliquent leur absence.
. Ceux qui ont participé à la soirée ont beaucoup aimé les 2 pièces de théâtre même s'ils ont trouvé cela difficile à comprendre.
. Ils n'ont pas lu le dossier parce qu'il était trop difficile et trop compliqué.
. Un participant (celui qui est parti durant la soirée)explique que pour lui, il y avait un manque d'intérêt .

2.4 annexe

2.4.1 CARREFOUR D'EDUCATION POPULAIRE
ATELIER D'ALPHABETISATION

ai : é

accompagné de je : ai : é

Je laverai	J'__
Je chanterai	Je finir__
Je louerai	Je décider__
Je donnerai	Je dépenser__
Je t'aimer__	Je charger__
Je déménager__	Je préparer__
J'écrir__	Je compter__
Je marcher__	Je transporter__
Je travailler__	Je discuter__
J'informer__	Je manger__
Je parler__	J'ir_
Je lir__	Je participer__

3. EVALUATION

3.1 apprentissages

- Les textes déjà rédigés viennent renforcer la nécessité de posséder certains éléments de grammaire, d'où le fait qu'on note chez les participants une très grande attention pour écouter, comprendre et maîtriser les éléments donnés.
- L'aisance avec laquelle les participants lisent les textes dénote un réel progrès.

3.2 progression du groupe

- Il est vrai que la soirée sur le logement a été un fiasco, tant au niveau de la participation que du déroulement.
- Pour ce qui est de la participation: on se sent sur la courbe de l'essoufflement dont on a parlé aux deux rencontres précédentes.
- Quant à la soirée elle-même, elle n'a pas été très réussie: les deux "sketches" qui voulaient présenter la nécessité de s'organiser pour la défense du droit au logement étaient très longs; enfin la soirée se terminait par un échange très général entre les participants.
- Le dossier préparé pour cette rencontre était beaucoup trop élaboré et trop compliqué pour être lu par le groupe de l'atelier. Cet échec a eu un effet de démobilisation: on n'a pas repris le thème "Le logement". D'une part, les participants n'étaient pas enthousiasmés, d'autre part l'animateur n'y était pas adéquatement préparé: il avait estimé que la soirée permettrait d'enclencher le travail et misait sur le dossier pour la poursuite du travail. Il aurait fallu repenser l'ensemble de la démarche sur ce thème, trouver un biais d'approche susceptible d'intéresser, de motiver les participants, sélectionner et adapter des textes pertinents, etc.
- Certain(e)s participant(e)s appréhendent la rédaction du texte personnel prévue pour la semaine prochaine.

371ème et 381ème rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

2. LA RENCONTRE

   2.1 apprentissages

   2.2 pédagogie

   2.3 annexe
   le travail: textes individuels des participants

3. EVALUATION

   3.1 apprentissages

   3.2 pédagogie

371ème et 381ème rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

. Rédaction d'un texte individuel sur le travail

. Exercices sur le g : dur — a, o, u ; doux — la, lo

sur le g : doux — e, i ; dur — ue, ui

2. LA RENCONTRE

2.1 apprentissages

. Rédaction d'un texte individuel sur "Le travail" avec:

-quelques jalons de réflexion:

. pour nous, que signifie travailler

. les conditions de travail: salaire, vacances

. pourquoi on travaille

. quand on ne travaille pas, c'est pourquoi

. le plaisir qu'on a à travailler

. les difficultés au travail

-quelques indications pour aider à rédiger:

. exprimer par une phrase chaque idée qu'on a en tête

. se lire les phrases rédigées à haute voix

. vérifier les mots difficiles dans le dictionnaire

. Exercices sur le g doux et le g dur, tirés du manuel de Jocelyne Laurin[1].

2.2 pédagogie

. Une attention spéciale sera donnée à chaque participant pour lui aider à formuler son texte avec un minimum de suite logique.

---

1. Laurin, Jocelyne, op. cit.

2.3 annexe

LE TRAVAIL:
textes individuels des participants

J'aime travailler pour faire des crayons pour passer le temps.

Les heures sont pas longues seulement 35 heures par semaine.

Je travaille pour payer mon transport mes repas pour mettre de l'argent à la banque pour plus tard.

Je veux payer mon loyer quand je serai seul.

* * *

J'aime le travail et le mien est très intéressant. Je suis camionneur. J'achète de la marchandise que je revends. Je fais aussi du transport pour d'autres personnes ça me permet de voyager et de voir beaucoup de monde.

* * *

Le travail c'est très important pour moi. Il faut de l'argent pour vivre, pour payer le loyer pour acheter de la nourriture. J'aime travailler mais pas quelque chose de fatiguant pour travailler plus longtemps. J'aimerais travailler dans une manufacture où il y a un syndicat, pour avoir un meilleur salaire et la sécurité d'emploi.

* * *

Mon travail à moi consiste à faire de la couleur pour les peintures d'automobiles et de camions. C'est un travail qui n'est pas dur mais qui est malpropre. Pour la santé, ce n'est pas meilleur, car je respire des produits chimiques à longueur de journée. Le salaire n'est pas fameux, car le coût de la vie augmente je n'ai pas de syndicat pour me protéger. Je peux être mis à la porte demain, car je n'ai pas de fonds de pension, de congés de maladie, et je n'ai qu'une faible augmentation une fois par année.

3. EVALUATION

3.1 apprentissages

. L'appréhension perçue la semaine dernière en ce qui à trait à la rédaction d'un texte se concrétise: plusieurs sont les personnes qui n'arrivent pas à sortir un mot: elles sont devant leur feuille blanche et ne savent quoi écrire.

. De plus, un participant ne se présente pas à l'atelier, mais arrivera la semaine suivante avec son texte écrit...

. On se remet donc à discuter: pourquoi on se sent incapable d'écrire? Est-ce qu'on n'a rien à dire? Quest-ce qui nous bloque?

. On constate que même si le processus de réflexion a été bien compris, l'étape de la rédaction personnelle était perçue comme lointaine, presqu'hypothétique.
C'était la première fois que les participant(e)s disaient quelque chose par écrit, ce qui est très différent d'écrire une phrase quelconque. Régulièrement, dans le cadre de l'atelier, les participant(e)s avaient eu à rédiger des phrases où l'on accordait peu d'importance au contenu. Cette fois-ci c'était différent. Chaque participant devait penser une phrase qui soit significative; c'est-à-dire qu'il lui fallait d'abord formuler sa pensée, la mettre en ordre, chercher les mots justes et traduire cette pensée par l'écrit. Et cet exercice de la pensée, nous l'avons peut-être sous-estimé ou plutôt mal évalué. Peut-être aurait-il fallu faire un court texte personnel après l'étude de chaque sous-thème et à la fin rédiger un texte sur l'ensemble de la démarche?
Quoi qu'il en soit, il fallait sortir de cette difficulté: aussi l'animateur propose aux participants de faire l'effort d'écrire une phrase par rencontre jusqu'à ce que les participants aient exprimé toutes leurs idées. Et cette solution fut acceptée.
Quatre participants (sur 5) ont rédigé leur texte et ils en seront très fiers. L'effort qu'ils auront fait, aura été un premier effort de verbalisation de leur propre pensée; il aura été suffisamment satisfaisant pour leur permettre de

croire qu'ils sont capables d'en faire un deuxième, un troisième,...

3.2 pédagogie

. L'alternance entre le travail individuel et le travail collectif s'avère indispensable. Au moment des exercices collectifs entrent en jeux à la fois la participation individuelle de chacun et les dynamismes du groupe. Par contre, l'exercice individuel "force" chacun à utiliser ses propres ressources et capacités et permet à chacun de "produire" selon ses propres moyens. L'exercice de composition individuelle auquel se sont livrés les participants démontre que l'on ne peut axer exclusivement le travail de l'atelier sur une "pédagogie du collectif" qui exclurait toute attention au travail individuel.

. A chaque fois qu'il y eût composition (soit individuelle, soit collective) par les participants de l'atelier, le texte dactylographié leur était remis à la rencontre suivante. Ces textes étaient utilisés à la fois pour du travail d'apprentissage technique et pour la poursuite de la réflexion. A chaque fois, les participants semblaient éprouver une fierté (bien légitime) de tenir entre leurs mains le produit objectivé de leur travail intellectuel. Il y avait là un facteur de motivation et de valorisation non négligeable.

39ième et 40ième rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

2. LA RENCONTRE

   2.1 apprentissages

   2.2 pédagogie

   2.3 évaluation du groupe

3. EVALUATION

   3.1 apprentissages

   3.2 pédagogie

   3.3 progression du groupe

39ième et 40ième rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

- Poursuite du travail sur la rédaction des textes individuels.
- Exercices nombreux sur les mots en ei : è, ein : in, ien : iin.
- Autour de ces exercices, se greffent beaucoup de rédaction de phrases d'exercices de formation d'adjectifs.

2. LA RENCONTRE

2.1 apprentissages

- Rédaction de textes individuels: il s'agit de finaliser le travail entrepris la semaine dernière.
- Exercices sur les mots en ei : è, ein : in, ien: iin: d'une part, on utilise quelques exercices pratiques dans le manuel de Jocelyne Laurin mais surtout, on en cherche dans le dictionnaire, dans les textes qu'on a déjà en main, dans des dépliants, dans des articles de journaux.
- Exercices sur le féminin des mots en ien: ex.: technicien, technicienne.

2.2 pédagogie

- A ce stade-ci de l'année, on peut faire beaucoup d'exercices avec peu de matériel: ex.: la rédaction des phrases: on peut exprimer la même idée sous différentes formes, faire des comparaisons entre les phrases, associer des mots entre eux: (ex.: mécanicien, mécanique), former des verbes, d'autres noms avec des noms donnés: soutien ⟶ soutenir
  musicien ⟶ musique
- L'apprentissage est suffisamment articulé pour permettre de multiples exercices de groupe.

2.3 <u>évaluation du groupe</u>

- On estime que l'on travaille beaucoup: Il y a beaucoup de matière et on aime ça.
- On a enfin terminé nos textes: c'est bien que l'animateur nous ait en quelque sorte"poussé dans le dos" pour rédiger notre travail sinon, on aurait démissionné devant le texte à rédiger.
- Une participante trouve "platte" qu'on n'ait pas travaillé le thème du logement.

3. EVALUATION

3.1 apprentissages

. Depuis quelques rencontres, les exercices plus techniques sont très nombreux : ils s'avèrent nécessaires et souhaités: les difficultés surgissent et on n'aura même pas le temps de tout voir ce que l'animateur a noté comme difficultés. Cependant ces exercices sont peut-être trop condensés dans une même période. N'aurait-il pas mieux valu les planifier, quitte à les provoquer, i.e. à ne pas attendre que la difficulté surgisse pour l'expliquer?

3.2 pédagogie

. Lorsqu'on travaille avec des articles de journal, il faut prévoir plusieurs copies du même journal ou avoir une photocopie de l'article choisi. Dans le premier cas, lorsqu'on travaille avec le journal lui-même, certaines difficultés surgissent: des gens ont de la difficulté à lire les "petits caractères", la compréhension de certains articles est difficile et la complexité des accords grammaticaux ne permet pas un travail simple.

3.3 progression du groupe

. La difficulté qu'ont éprouvé les participants d'écrire leur texte individuel ne remet pas en question leur capacité d'écrire. Cependant certaines questions se posent: comment créer le réflexe de la lecture pour que ça devienne une activité quotidienne et comment assurer l'exercice de l'écriture pour que la capacité d'écrire s'amplifie? Sinon, les acquis seront perdus.

. Le groupe n'a peut-être pas encore pris conscience de cette nécessité d'utiliser les acquis de l'atelier (particulièrement au niveau de la pratique de la lecture et de l'écriture) dans la vie,i.e. hors de l'atelier. C'est sûrement une des faiblesses de l'atelier de n'avoir pus suscité cette conscience ou, à tout le moins, de ne pas avoir posé explicitement le problème.

. Le groupe exprime son désir de poursuivre l'expérience l'an prochain, mais on ne peut poursuivre cette expérience durant plusieurs années. La phase "d'alphabétisation" doit être relativement courte si on veut qu'elle soit efficace.

41ième et 42ième rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

2. LA RENCONTRE

2.1 apprentissages

2.2 évaluation du groupe

2.3 annexe

2.3.1 l'encan, fond de grève au Carrefour
2.3.2 le conflit à la Domglass

3. EVALUATION

3.1 apprentissages

3.2 progression du groupe

41ième et 42ième rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

- Distribution et lecture des textes individuels.
- Quelques exercices sur les mots en eu et eur
  en ou et our
- Introduction des temps dans l'action: présent, passé, futur.
- Encan fonds de grève au Carrefour.

2. LA RENCONTRE

2.1 apprentissages

- Les textes individuels ont été imprimés et sont distribués aux participants, et on en fait une lecture.
- Travail sur la notion "du temps": avec une série d'exemples ou d'exercices, on tente d'illustrer les différences tant au niveau de la compréhension que de l'écriture.
- On souligne aussi les terminaisons des verbes réguliers en er au présent, passé, futur, mais sans trop d'insistance.
- Encan fonds de grève: une information est donnée sur l'encan (cf. annexe 2.3).
- On discute beaucoup du pourquoi de l'encan, de la grève de la Domglass, et les gens s'entendent pour participer d'une façon spéciale à l'encan. Toutes sortes de suggestions sont apportées: vente de biscuits-maison, café, jus, impression d'une affiche, d'un tract pour annoncer l'encan... On y réfléchit et on décide d'en reparler à la prochaine rencontre. On trouvera le texte d'information sur la Domglass en annexe 2.3.1.

2.2 évaluation du groupe

- Il n'y a pas d'évaluation comme telle, mais certaines personnes soulignent la nécessité de repenser à ce qu'on fera pour l'encan.

2.3 annexe

2.3.1 l'encan, fonds de grève au Carrefour

Depuis quelques années, le Carrefour organise à la fin des activités, un encan, fonds de grève. Lors de cet encan, on met en vente une quantité impressionnante d'objets et d'articles produits bénévolement par les participants à l'intérieur des ateliers: artisanat, couture, poterie, cuisine, etc. et les montants recueillis sont versés à un syndicat où les travailleurs sont en grève. C'est le conseil d'administration du Carrefour qui choisit dans le Sud-Ouest ou,s'il n'y a pas de grève dans le quartier, ailleurs dans la région de Montréal, le syndicat à qui il versera les montants récoltés lors de l'encan.

On a fixé à l'encan deux objectifs distincts: d'une part inviter tous les participants du Carrefour à appuyer concrètement les travailleurs en grève, en donnant bénévolement de leur temps pour produire les objets vendus à l'encan et lors de l'encan; permettre aux travailleurs en conflit de donner de l'information sur la grève, sur leurs revendications, etc. Toute la population du quartier est invitée à venir participer à l'encan.

Enfin , l'encan permet de voir concrètement quels types d'activités sont réalisées au Carrefour, de voir aussi qu'avec un peu d'imagination et de créativité, on peut réaliser de très belles choses sans qu'il en coûte beaucoup d'argent.

Cette année, la vente à l'encan a rapporté près de $1,000.00 et cette somme a été versée au syndicat des travailleurs de la Domglass, à Pointe St-Charles.

2.3.2 le conflit à la Domglass

Aux animateurs: pour information dans les ateliers

C'est la cinquième semaine que les 850 travailleurs de Dominion Glass sont sortis de l'usine. Au début ce fut une grève mais ensuite la compagnie a décidé de faire un lock out.

1) L'aspect principal c'est les conditions de travail qui entraînent un haut taux de maladies et d'accidents. La chaleur, le bruit et la poussière de verre et les acides en suspension dans l'air causent des maladies pulmonaires, des brûlures, de la surdité, des coupures, troubles nerveux et cardiaques, des ulcères d'estomac, etc. Il y a donc continuellement une cinquantaine de travailleurs sur l'assurance salaire en maladie.
Celle-ci n'est cependant valable que pour une année. Après, si le travailleur est encore malade ou invalide, c'est l'aide sociale. C'est pourquoi la principale revendication actuelle c'est: une assurance salaire collective à long terme, c'est-à-dire jusqu'à la retraite si nécessaire et non pas seulement pour 1 an.
La compagnie refuse catégoriquement! Depuis le conflit, elle a même cessé de payer la prime à l'assurance et celle-ci a coupé les versements aux employés actuellement malades.
Comme la compagnie relie ce geste au conflit (le lock out), ces travailleurs, selon la loi de l'assurance chômage et de l'aide sociale, doivent être pénalisés, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas droit à ces prestations.

2) Sur la question des salaires il y a aussi des revendications:

Demande des travailleurs	La compagnie
$1.30 augmentation pour 2 ans	$1.17
plus le 18 cents que la Commission de lutte	
à l'inflation leur a coupé	

3) Les vacances

2 ½ semaines après 1 an	
4 semaines après 12 ans	4 sem. après 14 ans
qu'ils puissent les prendre entre le 1 juillet	entre le 24 juin
et le 1 septembre	et le 1 septembre

Bien plus; les congés fériés qui tombent à l'intérieur des vacances d'un travailleur lui sont tout simplement enlevés.

4) Sécurité

Il y a la lutte pour l'assurance salaire en maladie	non
des bottes payées à 100% par la compagnie	non
une augmentation de 6 cents pour payer cette as-	
surance à long terme	et non

3. EVALUATION

3.1 apprentissages

. Certaines difficultés au niveau des apprentissages proviennent plus du fait d'une mauvaise prononciation que de difficultés orthographiques réelles. Souvent, au niveau du langage oral, certaines lettres sont escamotées ou même certains sons sont substitués, ex.: permis de conduire devient facilement "parmis"de conduire.
C'était le cas pour les mots en eu eur et ou, our: souvent on escamote le r "pourquoi" devient "pouquoi".

. Il ne s'agit pas de corriger toutes les fautes de langage des gens, mais à l'occasion, de les noter, de les expliquer et de les corriger.

. Il faudra revenir sur les temps de l'action car ce n'était qu'une amorce.

3.2 progression du groupe

. Il y a eu un très long chemin parcouru depuis le début de l'année. La volonté du groupe de participer à l'encan en témoigne. On sort de notre gêne, de notre isolement et on pense qu'on peut avoir une part active dans quelque chose. Encore plus, on veut avoir une part originale, spécifique à l'atelier.

. En effet, on aurait pu faire des biscuits ou vendre du café et des jus, mais le groupe n'a pas trouvé que cette action était reliée au travail de l'atelier. C'est pourquoi, il doit chercher. Et cette volonté de participation est extrêmement révélatrice du chagement qui s'est opéré depuis le début de l'année.

43ième et 44ième rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

2. LA RENCONTRE

   2.1 apprentissages

   2.2 pédagogie

   2.3 évaluation du groupe

   2.4 annexe: tract des participants

3. EVALUATION

   3.1 apprentissages

   3.2 pédagogie

   3.3 progression du groupe

43ième et 44ième rencontres

1. DEMARCHE PREVUE

. Notre participation à l'encan.
. Travail sur le présent, le passé et le futur des actions (verbes).
. Survol de tout ce qui a été fait durant l'année.

2. LA RENCONTRE

2.1 apprentissages

. A la suite d'une longue discussion sur la participation de l'atelier à l'encan, on décide de produire et de distribuer un tract pour faire connaître l'atelier et informer sur ce qu'on fait.
. On a décidé le contenu, la forme et la couleur du tract.
. Le tract est recto-verso: au recto, on y retrouve le texte composé et corrigé par les participants, et au verso, un texte un peu plus élaboré produit par l'animateur mais vu et corrigé par les participants.
. Le tract a été écrit à la main par un participant. Il sera distribué par les participants le soir de l'encan.
. Il y a eu un survol du travail fait durant l'année.

2.2 pédagogie

. Le tract est différent d'un texte et le groupe a tenté de faire un tract qui soit dynamique et court. Voici comment on a procédé:
  . on a fixé les objectifs: informer et inviter les gens.
  . on a déterminé les points précis sur lesquels on voulait informer.
  . ensuite on a formulé les phrases.

2.3 évaluation du groupe

. On est extrêmement heureux d'avoir trouvé l'idée d'un tract pour

informer les gens.

. On soulève le fait que les gens qu'on invite ne savent pas lire mais les gens se parlent entre eux et s'informent.

. On a dû convaincre l'animateur qui était quelque peu réfractaire à la proposition du tract.

Saviez-vous que:

- on peut apprendre à lire, à écrire, à mieux comprendre, à plus parler
- à n'importe quel âge: 17 ans, 40 ans, 50 ans...
- ça s'apprend assez facilement, puis c'est intéressant,
- c'est pas gênant: on est tous pareil
- on aime bien ça c'est pour ça qu'on vous invite
- parlez-en à vos amis (es)

Quand

- Dès le mois de septembre 1979

Où

- au Carrefour d'Education Populaire

2356 Centre

935-8623

Alice
Pauline
Gilles
Alfred
René
Micheline

Le CARREFOUR D'EDUCATION POPULAIRE offre des cours de français:

-pour ceux qui ne savent pas lire et écrire

-pour ceux qui ont de la difficulté au niveau de la lecture et de l'écriture

-pour ceux qui veulent:

**mieux comprendre ce qu'ils lisent*

**exprimer plus clairement ce qu'ils ont à dire*

**écrire plus facilement*

L'an prochain, on formera des groupes de travail *(les ateliers)* formés d'environ 10 personnes pour répondre à ces besoins

* * *

Voici comment ça fonctionne:

1. -Les participants choisissent un sujet
   -chacun s'exprime sur le sujet; on en discute
   -on compose un texte
   -on tente de l'écrire
   -on apprend les règles qui s'appliquent au texte

2. On fait aussi des exercices sur les mots difficiles que l'on rencontre souvent: on les lit, on les écrit.

3. On travaille de 2 façons: - *en groupe*
   - *individuellement*

4. Chacun va à sa vitesse.

* * *

LES ATELIERS ONT LIEU LE SOIR ET LE JOUR

* * *

LE CARREFOUR D'EDUCATION POPULAIRE
2356, rue CENTRE, POINTE ST-CHARLES

TEL.: 935-8623

3. EVALUATION

3.1 apprentissages

. La rédaction du tract a été un des points culminants de l'atelier.

. Apportée par une participante, la proposition d'un tract qui serait diffusé à l'encan a permis de rediscuter d'une question dont le groupe avait été saisi au cours de l'année. A plusieurs reprises (2,3) le groupe avait été invité à rencontrer un journaliste pour parler de son expérience. A toutes les fois, il y avait refus à cause de la peur d'être reconnu et d'être identifié comme analphabète. Cependant, cetaines personnes avançaient l'idée que "si ce qu'on peut dire peut aider les autres, on est prêt à se faire interviewé".

. Ce qui est positif, c'est qu'à la fin de la démarche, le groupe se soit entendu pour rédiger un tract, le signer et le distribuer publiquemenet. Le mur de la gêne et de la culpabilité commence à s'effriter. Geste d'implication à la fois individuel et collectif.

. L'animateur s'était un peu opposé non pas à cause du tract lui-même mais à cause de la période (mai) de distribution. Aussi pour cette raison, le groupe propose de reprendre la distribution en septembre.

. Le verso a été fait par l'animateur, faute de temps.

. Au début, chaque participant avait écrit le texte du tract au crayon mine et on devait choisir le texte le plus lisible. Des difficultés au plan technique nous ont fait recommencer le tract avec un crayon feutre. Un seul participant a pu écrire le texte avec le crayon feutre. Il y a mis plus d'une heure. Les autres n'y arrivaient pas, ils ne réussissaient pas à maîtriser le crayon feutre comme si celui-ci glissait trop vite.

Pour qui est scolarisé, le tract produit pourra sembler simple, facile à produire. En fait, sa composition et sa rédaction ont nécessité plusieurs heures de travail. Chaque mot, chaque

phrase ont été discuté. C'est ainsi qu'il y eût un long débat afin de savoir s'il fallait affirmer qu'à l'atelier on apprend à *mieux* parler ou à *plus* parler. Après discussion, le consensus s'est établi sur "plus" parler: ici opinait-on, on n'apprend pas le beau langage, la diction, la belle prononciation, mais on s'efforce à plus s'exprimer, à dire plus, plus facilement ce que l'on pense.

3.2 pédagogie

. Par définition, le tract est différent d'un texte. On ne peut donc travailler avec le groupe de la même façon que s'il s'agissait d'un texte. Il faut donc discuter de la nature et de la fonction du tract: un texte court, dynamique qui interpelle, qui est rédigé dans un but précis: information, invitation, etc., qui au plan technique doit être attrayant, avec encadrement .

3.3 progression du groupe

. Sans vouloir tomber dans la prétention ou la complaisance, il ne pouvait y avoir une fin plus heureuse que la rédaction et la distribution du tract. Ce geste, ce long processus de conception, rédaction et diffusion tout en revêtant un caractère très concret avait certainement une portée symbolique. Il témoignait du cheminement réalisé par les participants et par le groupe au cours du travail de l'atelier d'alphabétisation, de la prise en charge effective par chacun de sa situation, du désir partagé non seulement de se sortir de sa situation d'analphabète, mais encore d'agir à ce niveau dans le milieu. D'une situation subie à une action consciente. De la passivité à l'activité.

45ième rencontre

1. DEMARCHE PREVUE

2. LA RENCONTRE

2.1 apprentissages

2.2 évolution du groupe

3. EVALUATION

45ième rencontre

1. DEMARCHE PREVUE

. Le "tract": lecture et organisation de la distribution du tract à l'encan
. Evaluation de la session

2. LA RENCONTRE

2.1 apprentissages

. Le tract imprimé est distribué et lu.
. Discussion autour de la distribution: on souligne l'importance de "jaser un peu" avec les gens à qui on donne les tracts.

2.2 évaluation du groupe

. Voici les principaux points apportés:
. On a appris à lire et à écrire, suffisamment pour se débrouiller
. L'atelier nous a permis de rencontrer des gens comme nous: on est moins gêné, et on jase avec le monde
. Les sujets qu'on a traités sont directement liés à notre vie de tous les jours; ça nous a permis de comprendre nos affaires, ce qu'on vit chaque jour. Cela nous a permis de réfléchir et de se poser des questions
. Quant à la particiaption des gens de l'atelier aux assemblées générales et aux soirées d'information du Carrefour, les gens disent être conscients de l'importance de ces soirées, mais en même temps on est souvent coincé, on a déjà deux (2) cours par semaine.
. De plus, les gens soulignent comment ils connaissent peu les autres activités du Carrefour, à l'exception de l'atelier "Adaptation Sociale".
. C'est pour cette raison qu'ils ont trouvé important de distribuer le tract, afin de faire connaître l'atelier et afin que "les gens

apprennent comme nous autres".
Les participants ont aussi trouvé important de participer à l'encan pour appuyer les travailleurs en grève.

Pour l'an prochain les participants veulent poursuivre le travail de l'atelier à partir de thèmes qui pourraient être:

- -Le coût de la vie, l'inflation
- -Le logement
- -La publicité et les profits (les compagnies multinationales)
- -La santé, les maladies dans le quartier
- -Les relations humaines
- -La pollution

On trouve important de travailler deux (2) soirs par semaine. Il serait intéressant d'alimenter notre discussion avec des films et des diaporamas sur les chèmes traités.

3. EVALUATION

. Le tract a été l'occasion d'une véritable fête: les gens étaient contents, excités, fiers d'avoir réalisé ce tract.

. 4 personnes sont venues à l'encan pour distribuer le tract. Une distribution plus large dans le quartier est prévue en septembre.

. L'évaluation que le groupe fait de son travail et toute l'évolution du groupe lui-même nous permettent de dire que l'atelier a atteint ses objectifs: d'une part, les gens ont effectivement appris à lire et à écrire, d'autre part, ils ont amorcé le processus de réflexion sur la situation des analphabètes et les conditions sociales dans lesquelles ils vivent en tant que travailleurs(ses).

. De plus, il est intéressant que le groupe ait tenté de se situer par rapport aux autres ateliers du Carrefour. Progressivement, les participants se sont ouverts à la réalité du Carrefour, ont assisté à l'assemblée générale, à la fête de Noël, à certaines soirées pour enfin participer activement à l' "encan".

. Enfin, un des aspects intéressants de l'évaluation du groupe est 1) la proposition des thèmes très reliés à leur vie de travailleurs et à leur vécu quotidien 2) la suggestion d'utilisation de films, de diaporamas pour alimenter la réflexion. Ces deux propositions témoignent d'un intérêt à poursuivre la réflexion.

CONCLUSIONS

Au terme d'un retour critique sur la pratique d'alphabétisation du Carrefour d'éducation populaire, pratique qui s'est déroulée, développée et transformée pendant plus d'une décade, un certain nombre d'observations s'imposent. Quelques-unes de nos conclusions ont une portée générale dépassant le cadre strict de la Pointe St-Charles et du Carrefour d'éducation populaire. D'autres conclusions constituent en fait des recommandations concrètes à l'intention du Carrefour.

Il nous a semblé qu'il n'était pas opportun de rappeler dans nos conclusions plusieurs observations générales ou des propositions pratiques qui ont été exposées dans les parties précédentes. Ainsi la première partie présentait des informations sur les caractéristiques et la localisation des analphabètes et ces informations sont directement utilisables à des fins de recrutement et de programmation; de façon analogue, nous ne reprendrons pas ici en détail les conclusions particulières qui se dégageaient de la pratique d'alphabétisation et qui se retrouvent explicitement formulées dans la deuxième partie (et dans la troisième) de cette recherche.

D'une façon pratique, dans cette conclusion, nous ferons état, dans un premier temps, de la réalité du besoin et du droit à l'alphabétisation. Nous envisagerons ensuite de quelles façons peuvent y répondre: d'une façon générale les organisations d'éducation populaire et d'une façon plus spécifique, le Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-

Charles.

1. L'alphabétisation: un besoin et un droit

L'analphabétisme constitue un problème véritable. Cela est largement démontré par l'expérience d'un contact suivi avec la population de Pointe St-Charles; ce fait est également corroboré par les statistiques sur le niveau de scolarisation de la population adulte.

un droit

Conséquemment, nous ne pouvons qu'affirmer le droit à l'alphabétisation. Il s'agit là d'un droit fondamental d'ailleurs reconnu officiellement par tous les Etats. Mais il faut du même souffle reconnaître que l'affirmation officielle et générale de ce droit n'assure pas automatiquement son respect. La recommandation de l'UNESCO sur l'éducation des adultes faisait état d'"inégalités d'accès aux enseignements et formation initiaux, en particulier celles qui tiennent à l'âge, au sexe, à la condition ou à l'origine sociale"[1]. Plus près de nous et plus récemment, le Conseil supérieur de l'éducation reprenait en quelque sorte à son compte le constat sur les analphabètes et les sous-scolarisés:

> "une attention toute prioritaire devrait être accordée (...) à ces parties de la population qui n'ont pas encore été atteintes ou qui le seront imparfaitement: les peu ou non-scolarisés, les peu ou non-organisés, les groupes mal structurés ou laissés pour compte, les femmes, les personnes âgées"[2].

Mais en même temps, le Conseil admettait le bien-fondé des revendications des couches populaires et des organismes voués à l'éducation populaire en rapport avec le fait que depuis longtemps l'Etat se préoccupe peu ou pas de leurs besoins:

> "Malgré les progrès dont on doit à juste titre être fier, il ne faut pas perdre de vue qu'il reste encore des segments de population qui ont des besoins à satisfaire, au chapitre de l'éducation, et qui ne parviennent pas à se faire entendre ou qui ne réussissent pas à formuler et faire accepter leurs aspirations. Dans la pratique, en effet, on agit comme s'il était plus rentable, pour une entreprise par exemple (...) de faire acquérir toujours plus de connaissance à ceux qui sont le plus élevés dans sa hiérarchie".[3]

De plus, dans une société aussi "développée" que la société québécoise, l'alphabétisation ne constitue pas seulement un droit, mais une nécessité pratique et impérieuse. En effet, suite plus particulièrement aux transformations économiques et sociales à partir des années '60, même pour ceux que la société marginalise, savoir lire (et écrire) constitue une exigence fondamentale. Cela est devenu un besoin presque quotidien pour tous tant dans l'activité productive (pour ceux qui sont sur le marché du travail) que dans la vie de tous les jours, qu'il s'agisse des parents (particulièrement quand les enfants commencent à fréquenter l'école), des "consommateurs", des "citoyens", etc.

expression et conscience du besoin

Cependant, si le besoin existe, s'il est réel, la perception qu'en ont ceux qui vivent le problème se révèle souvent confuse. Au point de départ, ainsi que cela était noté plus haut dans ce bilan, les analphabètes ont tendance à cacher leur analphabétisme. Dans la mesure où plusieurs éprouvent un sentiment de honte personnelle quant au fait d'être analphabètes, il s'ensuit qu'ils n'osent pas faire aveu public de cet état. Nous avons vu comment la perception de cette réalité par les premiers concernés - les analphabètes - était largement conditionnée par l'image que la société dominante leur renvoie d'eux-mêmes.

Mais il y a pis. Etre analphabète constitue à ce point une nécessité fondamentale dans notre société et cette nécessité est à ce point considérée publiquement comme normalité que d'aucuns ont dissimulé cette réalité au plus profond d'eux-mêmes et tentent de la cacher non seulement à autrui, mais de se la dissimuler d'abord à eux-mêmes. Alors que dans les générations antérieures québécoises, les analphabètes signalent en utilisant un "X" non équivoque, la plupart des analphabètes que nous avons connus apposent leur signature au bas de documents en dessinant les lettres de leur nom.

Pour parvenir à ce rejet intérieur, il faut refuser d'y penser vraiment, refouler le plus loin possible le problème, tenter d'esquiver les moments où l'on pourrait être "pris en flagrant délit"... d'analphabétisme. Concrètement, cela se traduit dans une kyrielle d'attitudes et de gestes quotidiens. Plusieurs analphabètes (complets et fonctionnels) ont développé le réflexe de ne pas lire ce qu'ils reçoivent (journaux, formulaires, etc.). Cette attitude se transforme bien souvent en rejet de l'écrit, des "textes compliqués". Ce réflexe a même été identifié par plusieurs auteurs comme constituant un des "traits culturels" de la "sous-culture de la pauvreté"[4].

(Ce "trait culturel" explique d'ailleurs au moins partiellement le processus de déperdition de l'aptitude à la lecture et à l'écriture que l'on constate en milieux populaires à la fois chez les jeunes qui abandonnent tôt l'école et chez les analphabètes qui ont tenté d'apprendre à lire et écrire. A ce sujet, la littérature mise en vente dans les "restau-ants du coin" et les "tabagies" du quartier - et cette observation peut se vérifier dans d'autres milieux populaires - est significative: les quotidiens s'y retrouvent en quantité limitée, sont principalement mises en vente des revues illustrées comportant souvent peu de textes écrits.

Il faut aussi noter l'inadéquation des supports culturels publics. Nous pensons en particulier à la succursale locale de la Bibliothèque municipale. Ce n'est que depuis quelques années que cette succursale existe. Mais surtout, la majorité des documents qui y sont rassemblés ne sont généralement accessibles qu'à une population scolarisée. La politique d'achat

de monographies est, semble-t-il, entièrement centralisée. La seule initiative locale est peut-être une petite section où l'on a regroupé quelques volumes imprimés à "gros caractères" que l'on suggère à ceux qui éprouvent des problèmes de vision...

Toutefois, indépendemment de la politique d'achat de la bibliothèque municipale de Montréal et de l'absence de pratique d'animation en regard de la lecture, nous estimons que cela ne fait que traduire (et renforcer) le problème plus général de l'accessibilité de la production écrite aux "analphabètes fonctionnels": peu de textes sont produits et bien souvent ceux qui le sont ne reflètent pas les intérêts de ceux à qui ils sont destinés...)

S'il est vrai que nombre d'analphabètes tentent de se placer en marge du phénomène de l'écrit, cela ne permet pas de nier ou de diminuer le fait objectif du besoin (et du droit) à l'alphabétisation et de la nécessité pour la société d'y répondre. Une telle observation démontre plutôt qu'il faudra accorder une attention toute particulière à la "motivation" des individus, aux rapports étroits entre l'expression des besoins et les formes sociales multiples de conditionnement idéologique. Un tel constat établit en outre que l'on ne peut isoler l'analphabétisme de façon absolue et que dans toute démarche d'alphabétisation devraient être prises en considération les conditions économiques et sociales qui ont produit, qui produisent, qui perpétuent l'analphatétisme. L'analphabétisme n'est pas une "chose en soi", une catégorie isolée n'existant que par elle-même. Le phénomène est un produit social; il est vécu objectivement et subjectivement; il constitue en quelque sorte une "chose pour soi", une réalité complexe qui ne souffre pas les réductions statistiques, administratives ou scolaires.

Une dernière observation s'impose quant au besoin d'alphabétisation. Au Québec, suite aux transformations économiques, politiques et sociales des années '60, nous avons assisté à un effort massif de scolarisation. Ce mouvement de scolarisation s'est effectivement traduit au niveau du degré de scolarité de la population québécoise de telle sorte que ceux que l'on qualifie d'"analphabètes fonctionnels" constituent la grande majorité des anal-

phabètes québécois. Il nous apparaît toutefois que cela ne permet pas de dégager un "besoin prioritaire" en distinguant entre ces deux "clientèles". Evidemment les ressources attribuées devront correspondre jusqu'à un certain point à l'importance numérique de chaque "catégorie". Mais si l'on veut comparer des catégories afin d'établir des priorités, il faudra plutôt le faire non pas entre les analphabètes complets et les analphabètes fonctionnels, mais plutôt entre les couches hautement scolarisées et celles qui le sont peu ou pas...

2. La réponse éducative

Nous avons déjà vu à quel point l'identification qui est faite du besoin d'alphabétisation conditionne la réponse éducative que l'on y apporte. Dans cette deuxième partie de la conclusion, nous traiterons de l'action éducative d'alphabétisation. Nous nous attarderons plus particulièrement aux questions relatives à la méthodologie et à l'organisation pratique. Dans un premier temps, nous présenterons quelques observations à portée générale; ensuite nous formulerons quelques propositions spécifiques à l'intention du Carrefour d'éducation populaire.

2.1 propositions générales

ressources

Les ressources en alphabétisation font défaut depuis plusieurs années. D'une façon générale on a déjà fait le constat que ce sont les couches les moins scolarisées au niveau de la formation initiale qui profitent le moins des ressources éducatives.

Ce problème des ressources limitées (ressources souvent inexistantes)

ne se limite pas au secteur de l'alphabétisation: c'est un des problèmes sérieux que rencontrent les organisations volontaires d'éducation populaire (dont plusieurs sont actuellement regroupées sous le sigle O.V.E.P.) dans l'ensemble de leur pratique d'éducation populaire. En fait, il semble au contraire qu'en ce qui a trait à l'alphabétisation, les cordons de la bourse de l'Etat se soient momentanément déliés. Cela devrait inciter à une certaine prudence. Il y a eu au cours des deux dernières décades des priorités à la mode qui ont été par la suite renvoyées aux oubliettes... Est-il besoin de rappeler l'une de ces modes au milieu des années '60: la priorité aux "milieux défavorisés", l'idée de la "guerre (totale) à la pauvreté"? L'expérience concrète des organisations populaires a largement démontré le caractère aléatoire et arbitraire de ces "priorités" et de leur financement. Si l'Etat considère effectivement l'alphabétisation comme une priorité, il devra y affecter les ressources en conséquence (tant au niveau des institutions scolaires que des organisations volontaires) et accepter, en particulier, que les associations volontaires puissent définir en pleine autonomie le cadre et les objectifs de leurs interventions.

(Puisqu'il est question ici de ressources, l'attitude de la CECM qui a refusé de participer au financement de cette recherche/bilan est tout a fait inadmissible. Un tel geste augure assez mal par rapport à la priorité nouvelle sur l'alphabétisation. Mais ici encore le budget global accordé au Carrefour de même qu'aux autres centres d'éducation populaire démontre que la priorité d'il y a quelques années s'est estompée progressivement; si l'on considère le taux d'inflation, les derniers budgets accordés constituent des réductions de la subvention et ont, dans les faits, entraîné des coupures au niveau des activités).

Quoiqu'il en soit des ressources que l'Etat (Ministère de l'éducation, Commissions scolaires, etc.) accordera à l'alphabétisation et des modalités d'attribution de ces ressources, il n'en demeure pas moins qu'il appartient à chaque organisation de décider la place qui sera accordée à l'alphabétisation. Dans le cours de notre travail, nous avons examiné la répartition de l'analphabétisme et de la sous-scolarisation au Québec; l'impression qui s'en dégage, c'est que la majorité des organisations vouées à l'éducation popu-

laire s'adressent à des populations où l'on retrouve un taux relativement élevé d'analphabètes (complets et fonctionnels). Il appartient donc à ces organisations de décider s'il est pertinent d'intervenir ou non dans le champ de l'alphabétisation et, dans l'affirmative, de lui accorder des ressources en conséquence.

concertation

Les quelques organisations d'éducation populaire qui interviennent au niveau de l'alphabétisation adoptent en général une perspective d'alphabétisation "non-scolarisante". Ce faisant, ils s'isolent en quelque sorte de la pratique dominante de l'alphabétisation. Or nous constatons que depuis plusieurs années cet isolement est renforcé par le fait que les contacts entre les organisations volontaires qui ont une pratique d'alphabétisation sont à peu près inexistants. Ce double isolement se révèle d'autant plus nuisible que les organisations qui ont une pratique d'alphabétisation ne sont généralement pas en mesure de consacrer des ressources très importantes à cette pratique.

Il existe donc une nécessité objective de collaboration et de concertation. Ce besoin est d'ailleurs ressenti et exprimé par la plupart des intervenants que nous avons rencontrés. L'objet même de cette réflexion/concertation est multiple; plusieurs éprouvent le besoin de se retrouver pour échanger sur des questions telles: la réflexion générale sur la pratique d'alphabétisation, la programmation, la méthodologie, la pédagogie, le financement, etc. Il nous a semblé qu'un tel processus de concertation, pour se réaliser, signifie plus que quelques rencontres périodiques entre les intervenants. Pour que cette concertation soit minimalement efficace, il lui faudrait un cadre permanent et des ressources minimales. Nous estimons que l'Institut Canadien d'Education des Adultes (I.C.E.A.) serait possiblement en mesure d'offrir un tel cadre de concertation (et éventuellement de production de matériel) à la condition toutefois que l'on parvienne à assurer la responsabilité et l'autonomie des intervenants qui y participeraient. Ce cadre de travail pourrait ressembler à certains égards, à la table de concertation des OVEP.

Enfin, un tel cadre de concertation où se retrouveraient des intervenants dont la pratique d'alphabétisation se situe dans une perspective d'éducation populaire n'est pas incompatible avec des interventions mises de l'avant par des Commissions scolaires ou le Ministère de l'Education et qui regroupent des intervenants institutionnels (ils y sont généralement en majorité) et des représentants d'associations volontaires: ces deux types de rencontre ne s'excluent pas mutuellement mais diffèrent par leur nature même.

recherches

La pratique d'alphabétisation telle que vécue au Carrefour et dans d'autres organisations a connu de nombreux soubresauts et avatars. Des facteurs multiples peuvent expliquer les péripéties de la pratique et nous avons tenté de présenter certains éléments qui expliquent les évolutions et transformations de cette pratique au Carrefour de Pointe St-Charles. Un de ces facteurs est assurément le caractère relativement récent, presqu'inédit, de cette pratique. Encore de nos jours, même après plus de dix ans d'activités d'alphabétisation, cette pratique revêt encore un caractère nouveau. D'une part, il n'y a jamais eu d'effort véritablement massif à ce sujet. Par ailleurs, à quelques exceptions près (dont la recherche réalisée par la CECM en 1968 et celle lancée et publiée par le M.E.Q. en 1978), l'investissement en alphabétisation s'est résumé presqu'exclusivement à dispenser des enseignements. Peu de ressources (et donc d'énergies) ont été dévolues à la recherche. La plupart des intervenants en alphabétisation ressentent l'insuffisance, voire l'absence de recherches portant sur différents aspects de l'alphabétisations des adultes.

Il nous semble donc que des recherches devraient être entreprises portant sur différents aspects de l'alphabétisation. Les carences sont à ce point grandes qu'il apparaît difficile de privilégier un aspect plutôt qu'un autre. En fait le besoin se fait sentir de recherches qui permettraient de mieux fonder la pratique d'alphabétisation à la fois au plan théorique et pratique.

Devraient être réalisées des recherches fondamentales portant sur les perspectives générales de la pratique d'alphabétisation, des recherches traitant de la relation entre le processus de connaissance et l'apprentissage du code, etc. On devrait également réaliser des recherches qui débordent la question de l'alphabétisation stricto sensu. Nous songeons en particulier au champ largement inexploré de la culture populaire, de la culture vécue par les classes populaires et, plus particulièrement, par le sous-prolétariat où se retrouvent majoritairement concentrés les analphabètes.

On devrait également favoriser des recherches orientées portant sur des aspects concrets et délimités de la pratique d'alphabétisation. Cela pourrait, par exemple, porter sur des dimensions pratiques de l'apprentissage du code - notons, au passage, que c'est principalement au niveau des analphabètes complets que des animateurs affirment être davantage démunis. Ces recherches pratiques devraient également inclure des bilans, des systématisations d'expériences d'alphabétisation. Ici encore il s'agit d'une lacune qui n'est pas particulière à l'alphabétisation: on la retrouve, à des degrés divers, dans tout le champ de l'éducation populaire. De tels bilans/systématisations s'avèrent indispensables pour permettre l'échange et la confrontation des expériences, pour permettre le développement de recherches fondamentales qui "collent" à la "vraie vie". Si des relations d'expériences, des bilans ne sont pas systématiquement produits, les "alphabétiseurs" populaires seront réduits à devoir faire ce qu'ils font actuellement au Québec: recommencer à neuf sans pouvoir profiter des expériences antérieures ou concomitantes, tâtonner sans pouvoir utiliser des réflexions ou recherches portant sur l'objet même de leur pratique...

outils méthodologiques

L'indigence des recherches sur l'ensemble des questions relatives à l'alphabétisation se répercute évidemment au niveau des outils méthodologiques qui font généralement défaut. Quant à ceux qui existent, ils se révèlent, dans la plupart des cas, inadéquats.

Il existe plusieurs documents d'origine étrangère. Nous nous référons

en particulier à des textes européens, latino-américains et africains. Nous faisons référence ici aux volumes et textes produits dans une perspective authentique d'éducation populaire en excluant ceux dont l'unique objectif est l'intégration économique et idéologique des populations analphabètes. Il s'avère impossible d'utiliser directement, sans les adapter, ces instruments, leur inadéquation se situant à principalement à deux niveaux. En premier lieu, plusieurs de ces instruments sont conçus pour l'apprentissage d'une langue autre que le français; et quand les textes portent sur l'apprentissage du français, il s'agit, dans la plupart des cas, du français comme langue seconde - ce qui est sensiblement différent de l'alphabétisation d'adultes dont la langue maternelle est le français. En second lieu, ces manuels et textes réfèrent à des situations sociales, culturelles, économiques et politiques qui présentent des dissemblances considérables avec la réalité québécoise et canadienne en générale et avec la situation des analphabètes au sein de la formation sociale en particulier.

En ce qui a trait aux outils québécois, ceux qui sont actuellement disponibles - et leur nombre est restreint - se révèlent d'une utilisation difficile dans le cadre d'une alphabétisation populaire. Certains de ces instruments constituent en fait des manuels scolaires s'abreuvant aux sources les plus authentiques de l'idéologie scolarisante. D'autres sont plutôt axés sur l'apprentissage du vocabulaire au détriment de l'apprentissage de la structure de la grammaire, de la structure même de la langue. Enfin, plusieurs de ces textes adoptent implicitement ou explicitement une perspective générale et des objectifs incompatibles avec une alphabétisation qui se définit au service des couches populaires. Cela se répercute au niveau du contenu même des textes, du vocabulaire utilisé et la gamme de tout ce qu'on y retrouve est colorée: elle va du vocabulaire sans lien avec la vie quotidienne aux textes intégrateurs qui proposent aux analphabètes d'occuper dignement et docilement la place qui leur est dévolue au sein de la société.

Quoiqu'il en soit de la critique générale que nous pouvons faire de ces instruments, ils comportent souvent des aspects relativement adéquats ou minimalement convenables et qui peuvent être partiellement utilisés. Mais, à défaut d'outils méthodologiques qui correspondraient effectivement aux objec-

tifs d'une alphabétisation populaire, les intervenants qui oeuvrent dans une perspective non scolarisante doivent, à l'heure actuelle, concevoir eux-mêmes une partie du matériel et compléter ce travail en glanant ici et là des textes et exercices qui seront utilisés directement ou adaptés à la situation si besoin est (et si le temps le permet!).

Si, après dix ans d'expérimentations et d'essais au niveau de l'alphabétisation, les alphabétisateurs populaires se retrouvent sans instruments méthodologiques répondant à leurs objectifs, les raisons en sont sûrement multiples: faible priorité accordée à l'alphabétisation, nombre limité d'expériences à ce niveau, difficultés et limites du financement, absence quasi totale de concertation, etc.

Lorsque nous estimons que des outils méthodologiques adéquats font défaut, nous ne souhaitons pas nécessairement que soient produits des "manuels" d'alphabétisation où tout serait fixé, figé... Nous imaginons plutôt une programmation, une proposition articulée de démarche générale d'alphabétisation; et cette proposition serait accompagnée d'instruments pédagogiques (textes, exercices, activités, etc.). Dans la perspective d'alphabétisation d'adultes (il en va probablement de même pour l'alphabétisation des jeunes), il importe d'aménager une large place à la production de matériel par les analphabètes eux-mêmes et par les animateurs ou à l'utilisation de textes particuliers choisis par le groupe et/ou l'animateur. Cette ouverture est indispensable pour plus d'une raison: d'abord parce que les analphabètes ont une expérience de vie et que l'apprentissage doit se référer aux expériences propres d'individus et de groupes particuliers; aussi parce qu'un processus d'alphabétisation qui se définit comme occasion de mise en relation avec la réalité, de prise de conscience de cette réalité doit réserver une place où il sera fait directement mention de la conjoncture particulière du lieu, du moment, etc.. Enfin pour des raisons pédagogiques liées à la motivation même des adultes dits analphabètes, cet apprentissage sera d'autant plus efficace que les principaux intéressés s'y retrouveront personnellement et collectivement et auront l'occasion de développer leur expression personnelle.

2.2 au Carrefour d'éducation populaire

Dans les lignes qui suivent, nous formulerons quelques recommandations à l'attention du Carrefour d'éducation populaire. Il s'agit de propositions particulières portant sur la place de l'alphabétisation au sein de cet organisme et de propositions organisationnelles concrètes pour la ou les prochaines années.

importance de l'alphabétisation

Une première conclusion nous apparaît s'imposer d'elle-même. Au minimum, le Carrefour se devrait de maintenir les activités actuelles en alphabétisation. La présente recherche aura confirmé et démontré la persistance et l'acuité du problème de l'analphabétisme; elle aura en même temps contribué à développer la compréhension de l'ampleur et de la nature du phénomène - ce qui avait peut-être été sous-estimé antérieurement, particulièrement au moment du bilan de 1973.

Si la question de la pertinence d'activités d'alphabétisation dans le cadre général des activités du Carrefour nous semble constituer un acquis minimal, il faudrait néammoins redéfinir l'importance relative des activités d'alphabétisation du Carrefour par rapport à l'ensemble des activités qui y ont cours. Toutefois affirmer et redéfinir l'importance de l'alphabétisation ne devrait en aucune façon conduire à nier ou à secondariser les autres besoins auxquels le Carrefour se doit d'apporter une réponse éducative et les autres activités du Carrefour. Mais, en même temps, un organisme comme le Carrefour se doit de ré-évaluer sa programmation par rapport aux besoins de la population à laquelle il s'adresse et par rapport aux objectifs mêmes qu'il se fixe.

organisation de l'alphabétisation

Quant aux activités d'alphabétisation elles-mêmes, nous soumettons une

proposition générale qui pourrait s'échelonner sur quelques années. Il nous semble en effet que le Carrefour devrait privilégier une intervention soutenue pendant quelques années plutôt qu'une intervention massive sur quelques sessions ceci à la fois afin de ne pas bousculer l'équilibre général des différentes activités, afin d'assurer une croissance contrôlée des activités d'alphabétisation et, enfin, pour des raisons pédagogiques évidentes.

L'objectif global de la démarche d'alphabétisation devrait s'inscrire en continuité avec les objectifs déjà articulés au niveau des ateliers actuels d'alphabétisation. Idéalement, on pourrait imaginer qu'un analphabète participe à trois ou quatre sessions d'alphabétisation, c'est-à-dire pendant une période d'une année et demie ou deux ans. En pratique toutefois, particulièrement pour les analphabètes complets, la période réelle d'alphabétisation s'échelonnera plutôt sur cinq ou six sessions à raison de 2 soirs (6 heures)/ semaine - ce qui n'est aucunement incompatible avec les trois étapes/degrés dont nous parlerons plus bas. Globalement, au cours de ces trois ou quatre sessions, les participants auraient eu le temps d'acquérir les bases du code, de maîtriser fonctionnellement l'orthographe (sans qu'il y ait exagération à ce sujet) et surtout de développer leurs capacités à une réflexion et expression autonomes orales et écrites.

L'objectif global de l'atelier d'alphabétisation ne sera donc pas tant de former des individus "scolarisés", "instruits", mais des personnes autonomes qui ne pourront plus être qualifiées d'analphabètes.

Le processus d'alphabétisation pourrait être fonctionnellement divisé en trois étapes/degrés. Voici sommairement comment pourrait être divisés les groupes selon les capacités des participants et quel serait succinctement le contenu de la démarche d'alphabétisation:

1. *analphabètes complets*, i.e. les personnes ne connaissant pas les lettres de l'alphabet ou n'étant pas en mesure de distinguer les voyelles des consonnes.

Avec ces personnes, on tentera d'acquérir les bases de l'apprentissage: les lettres, les voyelles, les consonnes, les graphèmes simples; en même temps ou favorisera l'expression/réflexion personnelle en facilitant plus particulièrement l'expression orale, la verbalisation.

2. *analphabètes fonctionnels (premier degré).* Chez ces personnes on constate une maîtrise encore mal assurée de plusieurs graphèmes, de la grammaire; on note une difficulté encore grande au niveau de la lecture et une incapacité presque totale au niveau de l'écriture.

L'atelier constituera une occasion d'apprentissage des graphèmes plus complexes; il y aura initiation à la phrase, à la logique du code. Les participants identifieront un certain nombre de thèmes de réflexions, des textes collectifs et individuels seront produits.

3. *analphabètes fonctionnels (second degré).* Il s'agit de personnes qui maîtrisent relativement bien la technique de la lecture tout en éprouvant des difficultés au niveau de la compréhension. La maîtrise de l'écriture est encore mal assurée, la rédaction individuelle en particulier s'avère une pratique difficile.

Les activités de l'atelier ressembleront à celles du degré précédent. Toutefois, les acquis des participants permettront un approfondissement du code parlé et écrit, de la réflexion et de l'expression.

ressources et financement

Si le Carrefour décidait d'offrir des activités d'alphabétisation correspondant aux trois étapes/degrés brièvement décrits plus haut, il lui faudrait mettre sur pied autant de groupes-cours. Toutefois, l'organisme pourrait ne pas offrir simultanément les trois cours/degrés en institutuant une certaine rotation ou alors réduire le temps de travail d'un groupe-cours ainsi que ce fut le cas en 1979-80, en raison des contraintes budgétaires. Quoiqu'il en soit des décisions finales et de leurs modalités d'application, elles risquent d'être largement conditionnées par la question des ressources humaines... et des subventions. Nous traiterons séparément de ces deux questions.

S'il y a intensification des activités d'alphabétisation, l'organisme

devra songer à l'engagement de personnel additionnel. Avant de ce faire, il faudrait reconsidérer la nature des tâches et réévaluer l'adéquation entre le temps de travail officiel des animateurs et le temps de travail objectivement nécessaire à la réalisation des tâches. Concrètement, il faudrait distinguer les différentes composantes de la tâche globale d'alphabétisation: recrutement, recherche, préparation de cours, production de matériel pédagogique, concertation, etc. Si une équipe de quelques personnes était formée, il faudrait également prévoir une composante d'encadrement.

Au niveau du financement, il est évident que le Carrefour ne peut répondre adéquatement aux besoins d'alphabétisation à même son seul budget actuel. C'est peut-être là le problème principal qui confronte la pratique d'alphabétisation au Carrefour de Pointe St-Charles. Si le Carrefour recevait un budget adéquat le problème particulier du financement des activités d'alphabétisation ne se poserait pas. Mais telle n'est pas la réalité et, en dollars constants, les subventions annuelles du Carrefour et des autres centres d'éducation populaire ont été plutôt marquées par la stagnation et la diminution. Comme au niveau du financement global, il ne semble pas s'annoncer de déblocage significatif de la part des institutions "subventionneurs" (C.E.C.M. et Ministère du Loisir), il y aurait peut-être deux façons de dénouer le blocage au niveau spécifique de l'alphabétisation. En premier lieu, le Carrefour pourrait demander à la C.E.C.M. une contribution financière spéciale renouvelable pour quelques années et non comptabilisée dans la subvention annuelle qu'elle verse annuellement. Il faudrait clairement établir toutefois que si une telle contribution était accordée, elle ne devrait pas être accompagnée de mesures abusives de contrôle... La deuxième possibilité serait une demande d'octroi à la Direction générale de l'éducation des adultes du Ministère de l'éducation du Quebec. Le Carrefour a déjà, il y a quelques années, essuyé un refus de la part de la D.G.E.A. parce que cette dernière affirmait qu'elle n'était pas autorisée à financer une organisation qui oeuvre à l'intérieur du champ de juridiction d'une seule commission scolaire. Il semble que cette règle se soit depuis lors assouplie.

C'est au conseil d'administration du Carrefour qu'il appartient de décider en premier lieu de l'importance qu'il estime devoir apporter à l'alphabétisation au cours des prochaines années et conséquemment d'autoriser ou non

démarches de recherche de financement. Dans l'affirmative, il faudrait rédiger un projet dans les plus brefs délais qui pourrait être soumis concurremment aux deux instances déjà mentionnées.

Compte tenu de l'importance de l'alphabétisation dans la pratique éducative du Carrefour de Pointe St-Charles et de la qualité du travail d'alphabétisation (interventions et réflexions) qui y a eu cours pendant plusieurs années, il serait inconcevable, voire indécent, que la C.E.C.M. et/ou la D.G.E.A. refusent de participer financièrement au développement de l'expérience en cours.

*

* *

D'aucuns pourraient estimer qu'il est prosaïque de terminer une recherche/bilan sur l'alphabétisation en traitant de questions organisationnelles et matérielles. Il s'agit pourtant d'une dimension qu'il ne faut pas sous-estimer. Le droit à l'alphabétisation comme au demeurant le droit à l'éducation populaire ne peuvent se concrétiser que dans la mesure où l'on y affecte les ressources qu'ils commandent. Or les difficultés rencontrées par les organisations populaires au niveau du financement sont directement liées à la reconnaissance par l'Etat de ces groupes et de leur action.

On aura constaté que dans les faits, l'alphabétisation des adultes n'a jamais constitué une préoccupation majeure des divers paliers de gouvernements. La rentabilité sociale et économique de l'alphabétisation ne s'est jamais véritablement imposée. On a accordé tout au plus une importance relative au phénomène de l'analphabétisme que lorsqu'il s'est agi de recycler massivement la main-d'oeuvre québécoise.

Pourtant, la réalité de l'analphabétisme atteste de l'échec au moins partiel de l'alphabétisation des jeunes, des inégalités sociales que le système d'éducation contribue à maintenir.

Alors qu'au Québec, une priorité nouvelle semble se dessiner du côté de

l'alphabétisation, certaines questions doivent être posées. Quel est le sens véritable de cette alphabétisation? Veut-on faire simplement disparaître les signes trop flagrants des inégalités scolaires... et sociales? Vise-t-on à réintégrer aux derniers échelons de l'activité productive une "main d'oeuvre" qui, de par le fait même de son analphabétisme, en est presqu'automatiquement détachée?

Si effectivement l'alphabétisation devient une priorité sociale, ses objectifs et son contenu devront être sérieusement questionnés par les "analphabètes" eux-mêmes, par les organisations sociales et populaires préoccupées de la défense des intérêts des classes populaires. Mais, du même coup, la voie serait également ouverte pour des expérimentations et de la recherche dans ce secteur d'activité de la part de ces organisations.

Nous avons tenté de tracer certains paramètes qui, à la lumière de l'expérience du Carrefour de Pointe St-Charles, pourraient guider une alphabétisation populaire. Et ceci, sans se leurrer par rapport au succès éventuel d'une alphabétisation pratiquée dans des sociétés marquées par la division sociale du travail, par la division entre le travail intellectuel et le travail manuel; et plus encore lorsque l'on prend conscience que cette alphabétisation s'adressera principalement à ceux que l'on n'utilise que périodiquement pour le travail manuel... Dans ce contexte l'alphabétisation pourrait sembler une utopie.

Il appert au contraire qu'une action lucide est possible. Si l'on n'enferme pas l'alphabétisation dans la seule problématique de l'apprentissage mécanique et limitative du code, si l'on ne verse pas dans la chimère de l'apparente neutralité de l'éducation. Apprendre une langue, c'est aussi se définir et se situer, à l'aide des mots et des phrases, par rapport à la réalité. Cela n'est jamais neutre. L'alphabétisation populaire peut précisément permettre à ceux et à celles à qui elle s'adresse de développer leurs capacités réflexives et expressives, une conscience critique accrue de leur situation personnelle et collective au sein de la formation sociale.

En ce sens, l'alphabétisation - même si elle ne saurait à elle seule

éliminer les facteurs sociaux, économiques, politiques et culturels qui produisent l'analphabétisme - peut contribuer, à l'intérieur et dans les limites de la sphère où elle s'exerce, à la lutte contre ces facteurs. L'apprentissage de la langue peut et doit permettre la prise de la parole; lorsque cette prise de parole se produit, cela constitue un fait objectif et matériel et cela ne peut qu'influer sur la dynamique sociale.

Notes

1. UNESCO, Recommandations sur le développement de l'éducation des adultes. Paris, UNESCO, 1976. p. 5.

2. L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1977-78. Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1978. p. 92.

3. Id. p. 78.

4. A titre d'exemples, on peut citer:

   BERNSTEIN, Basil, Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social. Paris, Ed. de Minuit, 1975. 349 p.

   LEWIS, Oscar, A study of Slum Culture. Backgrounds for La Vida. New York, Random House, 1968.

   VALENTINE, Charles, Culture and Poverty. Critique and Counter-Proposals. Chicago, University of Chicago Press, 1968. 216 p.

ANNEXE

DONNEES STATISTIQUES SUR POINTE ST-CHARLES

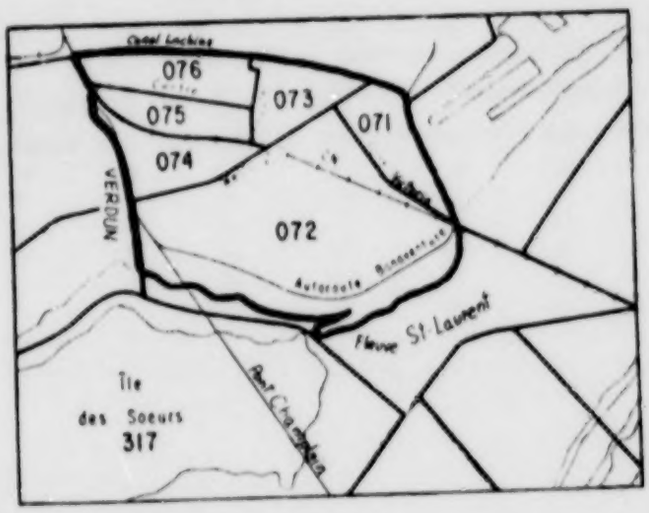
Les informations contenues dans cette partie proviennent principalement de "Statistiques Canada" et sont issues du recensement fédéral de 1976[1]. En plus nous avons demandé à Statistique Canada de nous fournir certaines informations sur la population de Pointe St-Charles dont la langue maternelle est le français soit la population à laquelle s'adresse principalement le Carrefour[2].

Même si la compilation que nous avons opérée apporte des informations intéressantes, il y manque une étude comparative précise avec les recensements antérieurs de 1971, 1966 et 1961. En plus, nous n'avons pu établir de corrélations précises entre la scolarité et le revenu.

Enfin, comme notre objectif principal était de mieux connaître la réalité générale du milieu et la situation particulière des analphabètes, nous nous sommes peu préoccupés de certaines incohérences (ainsi, nous avons des chiffres différents pour la population du quartier en 1971).

Notes au sujet des données de Statistique Canada

1) Au territoire de Pointe St-Charles correspondent six (6) secteurs de recensement soit: 071, 072, 073, 074, 075, 076. Le tableau suivant présente la division du territoire.



Toutes les informations sur Pointe St-Charles sont donc le résultat de l'addition de ces six secteurs.

2) On notera que les chiffres 0 et 5 fournis par Statistique Canada sont volontairement inexacts:

> "Par souci de confidentialité, tous les chiffres publiés ici ont été soumis à une formule qui garantit l'impossibilité d'associer des chiffres de faible importance à une personne reconnaissable. Cette technique particulière s'appelle l'arrondissement aléatoire. Grâce à cette méthode, tous les derniers chiffres, c'est-à-dire les chiffres des unités, des tableaux (y compris tous les totaux) sont arrondis de façon aléatoire (vers le haut ou vers le bas) à "0" ou "5". Cette technique assure la protection maximale contre la divulgation directe, négative ou par regroupements, sans ajouter d'erreur significative aux données. Toutefois, puisque les totaux sont arrondis séparément, ils ne sont pas nécessairement égaux à la somme des chiffres individuels arrondis dans les distributions. De même, il faut s'attendre que les totaux et les autres chiffres correspondants dans divers tableaux du recensement présentent quelques légères différences" .

3) Les données dites pour Montréal correspondent en fait à la "Région Métropolitaine de recensement" telle que définie par Statistique Canada. Cette zone englobe des îles de Montréal et de Laval, la Rive-Sud et la Rive-Nord.

1. POINTE ST-CHARLES. GAINS ET PERTES DE POPULATION

Année	Population	%
1951	27,044	
1956	(25,464)	(-5,84)
1961	(25,508)	(-0,17)
19647 (1966)	(23,700)	(-7,09)
1971	(21,684)	(-9,1)
1976	16,025	(-7,4)

2. POINTE ST-CHARLES EN 1976

2.1 caractéristiques générales

CARACTERISTIQUES	71	72	73	74	75	76	Pte St-C.	Montréal
Population (1971)	-	5,157	1,657	6,498	3,589	2,812	19,713	2,729,211
Population (1976)	-	4,619	1,159	5,131	3,020	2,096	16,025	2,802,485
Superficie/km^2	0.31	1.71	0.36	0.44	0.23	0.34	3.39	2,809.43
Population/km^2		2,701.17	3,219.44	11,661.36	13,130.43	6,152.94	4,727.14	997.53

2.2 sexe et groupe d'âge

SEXE ET GROUPE D'AGE	072	073	074	075	076	Pte St-C.	Montréal
Masculin total	2,215	580	2,545	1,480	1,075	7,895	1,367,750
0-4 ans	160	40	165	105	85	555	94,345
5-9 ans	175	40	230	115	90	650	106,675
10-14 ans	245	50	320	165	105	885	131,235
15-19 ans	270	55	335	185	145	990	137,545
20-24 ans	220	65	250	145	100	780	128,565
25-34 ans	270	90	285	160	110	915	235,920
35-44 ans	230	55	240	185	125	835	176,165
45-54 ans	255	85	310	180	135	965	159,840
55-64 ans	190	55	230	120	105	700	109,360
65-69 ans	75	15	75	55	40	260	37,535
70 ans et +	130	30	105	65	35	365	50,570
Féminin total	2,405	580	2,580	1,540	1,015	8,120	1,434,735
0-4 ans	145	45	165	95	50	500	89,545
5-9 ans	195	55	225	115	80	670	101,775
10-14 ans	260	55	265	140	110	830	125,140
15-19 ans	260	60	305	175	105	905	134,715
20-24 ans	200	50	225	120	90	685	132,825
25-34 ans	280	65	280	170	110	905	242,055
35-44 ans	245	70	275	175	135	900	178,605
45-54 ans	300	65	320	205	130	1,020	169,220
55-64 ans	220	55	260	155	100	790	126,965
65-69 ans	95	20	85	60	50	310	49,040
70 ans et +	210	40	165	120	55	590	84,835

2.3 état matrimonial

ETAT MATRIMONIAL	072	073	074	075	076	Pte St-C.	Montréal
Célibataires total	2,315	585	2,620	1,550	1,075	8,145	1,283,790
Célibataires 15 ans et +	1,135	300	1,245	810	560	4,050	635,065
Marié(e)s (3)	1,900	470	2,095	1,205	835	6,505	1,350,950
Veufs-veuves	310	80	320	200	150	1,060	128,705
Divorcé(e)s	95	30	95	65	35	320	39,070

2.4 langue maternelle

LANGUE MATERNELLE	072	073	074	075	076	Pte St-C.	Montréal
Anglais	2,430	420	2,410	365	295	5,920	607,505
Français	1,840	620	2,395	2,490	1,715	9,060	1,831,110
Allemand	5	5	5	5	5	25	18,710
Italien	130	30	110	10	-	280	120,595
Ukranien	55	30	45	25	10	165	10,070
Autres	60	40	65	35	25	225	146,400
Non déclarée	100	20	105	95	40	360	68,100

2.5 logements

LOGEMENTS PRIVES, OCCUPES	072	073	074	075	076	Pte St-C.	Montréal
TOTAL	1,450	385	1,550	1,030	680	5,095	924,635
possédés	260	50	295	95	60	760	353,225
Loués	1,190	340	1,260	930	625	4,345	571,410
Individuels non attenants	5	5	20	5	5	40	223,365
Individuels attenants	100	5	70	95	15	285	58,135
Appartements	1,335	380	1,445	910	650	4,720	603,740
Duplex	10	5	15	15	10	55	36,865
Mobiles	-	-	-	-	-	-	2,520

2.6 ménages

MENAGES PRIVES	072	073	074	075	076	Pte St-C.	Montréal
TOTAL	1,450	390	1,550	1,030	685	5,105	924,635
Selon le nombre de personnes:							
1	280	115	280	260	165	1,100	176,105
2	400	80	395	290	170	1,335	257,285
3	265	70	265	170	120	890	170,070
4-5	345	80	405	210	145	1,185	256,645
6-9	160	40	195	95	80	570	62,865
10 et plus	5	-	10	5	5	25	1,660
Nombre moyen de personnes par ménage privé	3.1	2.9	3.3	2.9	3.0		3.0
Personnes faisant partie d'une famille dans les ménages privés	3,845	890	4,355	2,490	1,720	13,300	2,392,690
Personnes hors famille dans les ménages privés	665	240	725	500	345	2,475	350,570
Selon le nombre de fam.							
0	370	140	365	325	215	1,415	218,000
1	1,075	245	1,160	695	465	3,640	697,610
2 et plus	10	-	20	5	5	40	9,020

2.7 familles

FAMILLES	072	073	074	075	076	Pte St-C.	Montréal
TOTAL	1,090	250	1,200	710	480	3,730	715,775
Famille époux-épouse	850	195	945	530	375	2,895	636,205
Familles monoparentales	235	55	255	180	105	830	79,565
Selon le nombre d'enfants:							
0	290	60	305	180	115	950	216,080
1	275	75	290	210	130	980	184,205
2	225	55	255	125	100	760	175,745
3-4	220	40	250	150	95	755	120,380
5 et plus	80	20	95	50	35	280	19,370
Enfants dans les familles selon l'âge:							
Moins de 6 ans	355	100	395	235	150	1,235	219,270
6-14	760	170	925	480	350	1,685	413,845
15-17	300	60	355	200	150	1,065	154,655
18-24	350	75	410	235	175	1,245	197,670
25 et plus	135	35	135	90	40	425	55,275
Nombre moyen de personnes par famille	3.5	3.6	3.6	3.5	3.6		3.3
Nombre moyen d'enfants par famille	1.7	1.8	1.8	1.7	1.8		1.5
Nombre de personnes dans les familles	3,845	890	4,355	2,490	1,720	13,300	2,392,690

2.8 statut de mobilité

STATUT DE MOBILITE	072	073	074	075	076	Pte St-C.	Montréal
Population de 5 ans et +	4,310	975	4,795	2,860	1,915	14,855	2,617,605
Personnes n'ayant pas déménagé	2,280	455	2,445	1,300	955	7,435	1,312,800
Personnes ayant déménagé	2,030	520	2,350	1,560	955	7,415	1,304,810
Non-migrants	1,690	425	1,980	1,360	855	6,310	709,620
Migrants	340	90	365	205	105	1,105	595,185
De la même RMR/AR	110	25	180	55	60	430	323,250
De la même province (4)	130	15	115	70	20	350	122,000
Autres RMR/AR	35	-	30	25	5	95	53,435
Non RMR/AR	95	15	80	40	15	245	66,560
D'une autre province (4)	15	5	35	10	-	65	39,490
RMR/AR	5	-	15	5	5	30	29,850
Non RMR/AR	10	-	-	10	-	20	7,915
De l'extérieur du Canada	25	45	25	15	5	115	86,120
Province de résidence en 1971 non déclarée	65	-	15	55	15	150	24,335

2.9 population de 15 ans et plus

POPULATION 15 ANS ET +	072	073	074	075	076	Pte St-C.	Montréal
TOTAL	3,440	795	3,755	2,270	1,580	11,840	2,153,750
Masculine	1,635	410	1,835	1,085	805	5,770	1,035,500
Féminine	1,805	385	1,925	1,180	775	6,090	1,118,255

2.9.1 éducation

EDUCATION	072	073	074	075	076	PTE ST-C.	MONTREAL
Fréquentant l'école à plein temps	235	5	250	155	120	765	209,715
Masculine	115	10	135	95	65	420	111,385
Féminine	125	5	115	65	55	365	98,335
Ne fréquentant pas l'école à plein temps (5)	3,200	790	3,510	2,110	1,465	11,075	1,944,035
Masculine	1,520	405	1,700	995	740	5,365	924,115
N'ayant pas atteint la 5e année	175	55	195	125	120	670	56,965
5e, 8e année	550	175	665	440	265	2,095	219,330
9e, 10e année	365	90	415	220	160	1,250	155,910
11e, 13e année	250	30	250	120	100	750	173,585
Postsecondaire non universitaire	70	20	90	35	40	255	110,755
Formation universitaire partielle	75	40	80	40	35	270	115,320
Avec postsecondaire non universitaire	30	10	40	25	15	130	49,070
Sans postsecondaire non universitaire	45	30	40	20	20	155	66,250
Grade universitaire	25	-	10	10	15	60	92,250
Féminine	1,685	385	1,810	1,120	725	5,725	1,019,920
N'ayant pas atteint la 5e année (6)	155	50	220	190	115	730	70,420
5e, 8e année	725	155	810	515	310	2,515	276,605
9e, 10e année	335	105	415	205	140	1,200	181,825
11e, 13e année	260	35	220	130	70	715	216,980
Postsecondaire non-universitaire	125	15	85	50	30	305	131,560
Formation universitaire partielle	70	20	50	15	35	190	96,730
Avec postsecondaire non universitaire	25	5	20	5	20	75	48,440
Sans postsecondaire non universitaire	40	5	25	10	15	95	48,285
Grade universitaire	25	10	10	5	15	65	45,795

2.9.2 population active

POPULATION ACTIVE	072	073	074	075	076	Pte St-Charles	Montréal
Hommes actifs	1,055	265	1,185	730	510	3,745	794,200
Taux d'activité	64.5	63.9	64.6	67.3	63.4		76.7
15-24 ans	295	55	370	195	135	1,050	169,925
25-44 ans	410	140	455	295	195	1,495	378,945
45-64 ans	335	65	360	230	165	1,155	228,035
65 ans et plus	15	5	-	10	15	49	17,300
Occupés	940	240	1,065	660	480	3,385	751,460
Chômeurs	115	25	125	75	30	370	42,740
Taux de chômage	10.9	9.4	10.5	10.3	5.9		5.4
Femmes actives	635	115	555	335	240	1,880	488,135
Taux d'activité	35.5	31.2	28.6	28.3	31.6		49.7
15-24 ans	195	40	245	130	75	685	149,475
25-44 ans	210	50	170	110	95	635	215,130
45-64 ans	200	35	140	85	65	525	113,425
65 ans et plus	30	-	5	5	10	50	10,110
Occupés	585	115	480	305	225	1,710	451,425
Chômeuses	55	5	70	35	15	180	36,715
Taux de chômage	8.6	4.2	12.7	10.4	6.1		7.5
Femmes mariées (3) actives	320	70	255	120	110	875	276,495
Taux d'activité	32.8	31.8	24.1	19.2	26.8		40.7

3. POINTE ST-CHARLES EN 1976.
QUELQUES DONNEES COMPLEMENTAIRES.

3.1 groupes d'âges

GROUPE D'AGE	POINTE ST-CHARLES				MONTREAL			
	H	F	TOTAL	%	H	F	TOTAL	%
0- 4	555	500	1,055	7	94,345	89,545	183,990	7
5- 9	650	670	1,320	8	106,675	101,775	208,405	7
10-14	885	830	1,715	11	131,235	125,140	256,375	9
15-19	990	905	1,895	12	137,545	134,715	272,260	10
20-24	780	685	1,465	9	128,565	132,825	261,390	9
25-34	915	905	1,820	11	235,920	242,055	477,975	17
35-44	835	900	1,735	11	176,165	178,605	354,770	13
45-54	965	1,020	1,985	12	159,840	169,220	329,060	12
55-64	700	790	1,490	9	109,360	126,965	236,325	8
65-69	260	310	570	4	37,535	49,040	86,575	3
70 et +	365	590	955	6	50,570	84,835	135,405	5
TOTAL	7,095	8,120	1,015	100%	1,367,750	1,434,735	2,802,485	100

3.2 langue maternelle

LANGUE MATERNELLE	NOMBRE	%
Anglais	5,920	37
Français	9,060	57
Allemand	25	.001
Italien	280	2
Ukranien	165	1
Autres	225	1
non déclarée	360	2
TOTAL	16,035	100

3.3 pourcentage de propriétaires et de locataires

	Pte St-Charles	Montréal
Propriétaires	15%	38%
Locataires	85%	62%

4. POINTE ST-CHARLES EN 1976
DONNEES SUR LA SCOLARITE

4.1 population de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école à plein temps selon la scolarité et le sexe.

SCOLARITE	POINTE ST-CHARLES				MONTREAL
	H	F	T	%	%
4e et moins	670	730	1,400	13%	7
5e - 8e	2,095	2,515	4,610	42%	26
9e - 10e	1,250	1,200	2,450	22%	17
11e - 13e	750	715	1,465	13%	20
postsecondaire universitaire	255	305	560	5%	12
universitaire partiel	270	190	460	4%	11
grade universitaire	60	65	125	1%	7
TOTAL	(5,365)	(5,725)	1,090	100%	100%

4.2 population de 15 ans et plus (dont la langue maternelle est le français) selon le niveau de scolarité et par âge.

AGE / SCOLARITE	15-19	%	20-24	%	15-24	%	25-44	%	45-64	%	65 et +	%	Pte St-Charles	%
aucune scolarité														
F	-		-		-		5		15		35		55	
H	-		5		5		20		25		30		80	
Total	-		-		10	1	25	1	40	2	60	8	135	2
1 à 4e année														
F	-		5		5		80		175		125		390	
H	-		5		5		80		140		105		330	
Total	-		10	1	15	1	160	7	320	17	235	33	720	11
5 à 8e année														
F	100		75		180		535		575		165		1,455	
H	115		55		170		405		495		140		1,210	
Total	215	19	130	16	350	18	940	44	1,065	55	310	43	2,660	40
8e et plus														
F	395		310		710		445		270		75		1,490	
H	495		340		835		570		235		45		1,680	
Total	890	80	650	82	1,540	81	1,010	47	505	26	115	16	3,170	47
TOTAL														
F	495		395		890		1,065		1,035		400		3,385	
H	620		400		1,020		1,070		890		320		3,300	
Total	1,115	100	795	100	1,910	100	2,135	100	1,925	100	720	100	6,690	100

4.3 Population de 15 ans et plus (dont la langue maternelle est le français) selon le niveau de scolarité et par le sexe pour 5 secteurs de recensement.

AUCUNE SCOLARITE

	72	%	73	%	74	%	75	%	76	%	Pte St-Charles	%
F	15		-		5		15		15		55	
H	30		5		5		15		20		80	
TOTAL	40	3	5	1	10	1	35	2	40	3	135	2

N'AYANT PAS ATTEINT LA 5e ANNEE

F	60		25		80		140		85		390	
H	60		15		80		95		80		330	
TOTAL	120	9	40	9	165	9	240	13	155	12	720	11

5e A 7e ANNEE

F	260		85		395		430		280		1,455	
H	200		105		315		365		225		1,210	
TOTAL	470	35	190	44	710	41	795	42	500	39	2,660	40

LE RESTE (i.e. 8e ET PLUS)

F	340		75		420		390		270		1,490	
H	365		110		445		445		320		1,680	
TOTAL	705	53	185	43	855	49	835	44	590	46	3,170	47

TOTAL

F	680		190		895		980		645		3,385	
H	650		235		850		920		635		3,300	
TOTAL	1,330		430		1,745		1,900		1,280		6,690	

Notes

1. Statistique Canada, Recensement du Canada de 1976. Caractéristiques de la population et du logement Montréal, Ottawa, Ministère des Approvisionnements et Services, novembre 1978. (catalogue 95-811).

2. Il s'agit en fait de trois compilations:

   Statistiques Canada, Le nombre de personnes (dont leur langue maternelle - français) dans les familles selon la structure de la famille (3) par le nombre d'enfants (5) à la maison par le sexe (3) et par le niveau de scolarité (5) pour cinq secteurs de recensement dans Montréal, 1976. Ottawa, 11 juin 1979. 14 p.

   Population de 15 ans et plus (dont leur langue maternelle - français) selon le niveau de scolarité (5) par l'âge (7) et par le sexe (3) pour 5 secteurs de recensement dans Montréal, 1976, Ottawa, 13 juin 1979. 3 p.

   Population de 15 ans et plus (dont leur langue maternelle - français) selon l'activité (7) par le niveau de scolarité (5) et par le sexe (3) pour cinq secteurs de recensement dans Montréal, 1976, Ottawa, 13 juin 1979. 5 p.

3. Statistiques Canada, Recensement du Canada de 1976, op. cit., p. XII.

4. Tableau complété à partir de: Opération: Rénovation scolaire Montréal, Conseil des Oeuvres, 1966. p. 75.

BIBLIOGRAPHIE

présentation

Cette bibliographie regroupe à la fois les ouvrages cités ou utilisés au cours de la recherche/bilan et des ouvrages généraux portant sur l'alphabétisation.

La division en trois parties que nous avons opérée nous a paru fonctionnelle. La première partie regroupe des textes généraux sur l'éducation et l'action culturelle ou sur des sujets connexes. La seconde partie présente des documents sur le quartier Pointe St-Charles en général et sur le Carrefour d'éducation populaire en particulier. Enfin, la troisième section rassemble des écrits traitant d'alphabétisation et nous avons séparé les texte québécois ou canadiens des autres textes.

Quelques remarques nous apparaissent s'imposer avant de présenter les références bibliographiques elles-mêmes.

En premier lieu, on ne retrouvera pas ici une bibliographie commentée et critique (ni exhaustive ni sélective) sur l'alphabétisation. Il n'était pas du ressort de cette recherche de produire un tel document. Nous estimons cependant qu'un tel instrument de travail fait défaut et que sa production répondrait à un besoin ressenti tant par les intervenants que par les chercheurs en alphabétisation. Un projet en ce sens a cependant déjà été amorcé à l'UQAM et nous avons profité du travail partiellement réalisé.

A quelques exceptions près, nous avons omis d'inclure des références bibliographiques portant sur des ouvrages traitant 1) de l'apprentissage de la langue (française), 2) des méthodes (et manuels) pour l'apprentissage. Ici encore, une bibliographie critique s'avérerait pertinente.

Enfin, nous notons - afin de le déplorer - qu'il existe relativement peu d'ouvrages en français traitant d'alphabétisation des adultes en général et, en particulier, de l'alphabétisation d'adultes dont la langue maternelle est le français. Ici les carences bibliographiques sont avant tout le reflet et la conséquence des lacunes et de l'insuffisance de la recherche à ce niveau.

La majorité des textes cités peuvent se retrouver à l'ICEA ou à la bibliothèque de l'UQAM (via le réseau BADADUQ):

1) I.C.E.A. (Institut canadien d'éducation des adultes)

adresse: 506, rue Ste-Catherine est
Montréal

tel: 842-2766

documentaliste: Micheline Séguin

(Le Centre de documentation de l'ICEA regroupe une documentation imposante sur l'alphabétisation, l'éducation des adultes et l'animation socio-culturelle).

2) UQAM (Bibliothèque centrale)

adresse: Pavillon Hubert Aquin
(Station de métro Berri de Montigny)
C.P. 8888
Montréal

tel: 282-6144

bibliothécaire de référence: Armande Lebeau (animation culturelle)
(La bibliothèque de l'UQAM possède encore relativement peu de documents sur l'alphabétisation, l'éducation populaire et l'animation socio-culturelle. Toutefois, des commandes de plusieurs titres ont été décidées depuis quelques mois.
Enfin, par la bibliothèque de l'UQAM, on peut avoir accès au système/réseau B.A.D.A.D.U.Q. qui réunit, via l'ordinateur, l'ensemble des bibliothèques et centres de documentation du réseau U.Q.).

1. DOCUMENTS GENERAUX

1.1 éducation (et action culturelle)

AUBRY, André, Dossier "Education populaire et groupes populaires", Québec, Ministère de l'éducation. Direction générale de l'éducation permanente, 1971.

BEAUDELOT, Christian et ESTABLET, Roger, L'école capitaliste en France. Paris, François Maspéro, 1976.

BERSTEIN, Basil, Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social. Paris, Ed. de Minuit, 1975. 347 p. (Le sens connu).

DANSEREAU, Jean, Problématique des milieux défavorisés. Québec, Ministère de l'éducation. Direction générale de l'éducation des adultes, 1977.

Education et développement. Une approche aux interventions d'éducation en milieux défavorisés. Rapport. Document de travail. Québec, Ministère de l'éducation, avril 1975. 99 p.

ESCANDE, Claude, Les classes sociales au Cegep (sociologie de l'orientation des étudiants), Montréal, Parti-pris, 1973.

L'Etat et les besoins de l'éducation. Rapport 1977-78. Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1978. 251 p.

FREIRE, Paolo, Cultural Action for Freedom. Cambridge, Center of the Study on Developpement and Social Change, 1969.

HARDY, Gaétan, Dossier démographique de l'éducation des adultes. Québec, Ministère de l'éducation. Direction générale de l'éducation des adultes, 1975. (76 cahiers régionaux).

HUMBERT, Colette, Conscientisation. Expériences, positions dialectiques et perspectives. Paris, IDOC-France l'Harmattan, 1976. 166 p. (INODEP, document de travail/3).

Identification des secteurs défavorisés au Québec. Québec, Ministère de l'éducation, octobre 1976.

LAFLEUR, Guy, La promotion culturelle collective des classes défavorisées. Montréal, ICEA, 1972. 74 p. (pièce au dossier, no 6).

LINDENBERG, Daniel, L'Internationaliste communiste et l'Ecole de Classe. Paris. Maspéro, 1972.

MARX, Karl et ENGELS, Friedrich, Critique de l'éducation et de l'enseignement. Paris, Maspéro, 1976. 285 p. (Petite collection Maspéro, 171).

MIEGE, Bernard, ION, Jacques (et al.), L'appareil d'action culturelle. Paris, Ed. Universitaires, 1974. 298 p.

OUELLETTE, Monique, Education populaire et pédagogie militante. Montréal, s.éd., 1979. 17 p.

Pour une école publique au service de l'éducation populaire. Document préparé par le Comité de travail de l'ICEA sur la promotion collective et les institutions d'enseignements. Montréal, ICEA, juin 1979. 44 p.

Pratiques d'éducation populaire au Québec et en Amérique latine. Rapport d'un stage international organisé par l'ICEA avec la collaboration de la Commission canadienne pour l'UNESCO du 27 janvier au 2 février 1974. Montréal, ICEA, 1975. 29 p.

Programme d'étude primaire. Français. Québec, Ministère de l'éducation. Direction générale du développement pédagogique, mai 1979. 334 p.

Les programmes de formation professionnelle pour adultes au Québec. Un portrait commenté des ressources offertes aux travailleurs(euses) et chômeurs(euses). Montréal, ICEA, 1979. 101 p.

Rapport sur les zones défavorisées de l'île de Montréal. Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1974. 47 p.

SILVA, Alberto, L'école hors de l'école. L'éducation des masses. Paris, Ed. du Cerf, 1972. 114 p. (Terres de feu).

THUOT, François, Le mode de vie au canton Tremblay, études des caractéristiques socioculturelles d'un milieu défavorisé. Québec, Ministère de l'éducation (programme Multi-Média), 1976.

UNESCO, Recommandation concernant la participation et la contribution des masses populaires à la vie culturelle. Paris, UNESCO, 1976. 57 p.

UNESCO, Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes. Recommandation adoptée à la conférence générale de l'UNESCO à sa 19e session en octobre-novembre 1976. Paris, UNESCO, s.d. 12 p.

1.2 divers

COLLIN, J.Pierre et GODBOUT, Jacques, Les organismes populaires en milieu urbain. (Montréal), INRS-Urbanisation, 1975. 227 p.

Comité de Soutien aux Travailleurs Accidentés, La loi des accidents de travail: une loi comme les autres. Montréal, C.S.T.A., s.d.

COTE, Charles et HARNOIS, Yannick, L'animation au Québec: sources, apports et limites. Montréal, Ed. coopératives Albert St-Martin, 1978. 420 p.

DE BONVILLE, Jean, Jean-Baptiste Gagnepetit, Les travailleurs montréalais à la fin du XIXe siècle. Montréal, l'Aurore. 253 p.

GUINEVRETIERE, M.A., Guide général. La méthode dynamique de lecture et de français à l'élémentaire. Montréal, Education nouvelle, s.d.

HARVEY, Fernand, Révolution industrielle et travailleurs. Une enquête sur les rapports entre le capital et le travail. Montréal, Boréal Express, 1978. 350 p.

Histoire du mouvement ouvrier au Québec (1825-1976). Montréal?, CSN-CEQ, 1979. 235 p.

LAPOINTE, Serge, GRENIER, Michèle (et autres), L'animation sociale au Québec: bibliographie. Rimouski, Groupe de recherche interdisciplinaire en Développement de l'Est du Québec (G.R.I.D.E.Q.), sept. 1978. 91 p. (Cahiers du GRIDEQ, no 4).

MARSAN, Jean-Claude. Montréal en évolution. Historique du développement de l'architecture et de l'environnement montréalais. Montréal, Fides, 1974. 423 p.

MC GRAW, Donald, Le développement des groupes populaires à Montréal (1963-1973). Montréal, Ed. coopératives Albert St-Martin, 1978.

Opération: Rénovation sociale. Montréal, Conseil des Oeuvres de Montréal, 1966. 224 p.

RYERSON, Stanley-Bréhaut, Le capitalisme et la confédération. Aux sources du conflit Canada-Québec (1760-1873). Montréal, Parti-pris, 1972. 549 p.

VALOIS, Jocelyne et PAQUET, Pierre, Les groupes populaires dans la structure du pouvoir. Montréal, ICEA, 1974. 217 p.

2. POINTE ST-CHARLES

2.1 général

AUDET, Louise, CAYLA, Jean-Claude et autres, Histoire du développement d'un quartier montréalais. Montréal, Université de Montréal. Institut d'urbanisme, 1978. 57 p.

GOURD, David, Bilan provisoire de l'action sociale des citoyens et du développement communautaire à Pointe St-Charles. Montréal, s.éd., 1971. 6 p.

Histoire du quartier de la Pointe St-Charles. Montréal, (Carrefour d'éducation populaire), s.d. 3 tomes (partie 1 - 1642-1760, partie 2 - 1760-1830, parties 3 et 4: 1830-1880).

LAPOINTE, Jean, Pointe St-Charles. Montréal, Bureau de consultation Jeunesse, 1971. 17 p. (Connaissance de Montréal, cahier no 1.)

MARCEAU, Françoise, Le "Sud-Ouest" c'est quoi?. Montréal, POPIR, 1979. 18 p.

MESSIER, Camille, Le Sud-Ouest. Montréal, Commission des services juridiques, 1974.

La situation des familles ouvrières (Dossier réalisé par la Clinique communautaire de Pointe St-Charles en collaboration avec la Faculté d'Education Permanente de L'Université de Montréal), Montréal, F.E.P.-U. de Montréal, 1979.

SYLVESTRE, Pierre (et autres), Pour un deuxième souffle. Pointe St-Charles,1975. Montréal, s.éd. 37 p. et annexe.

("Vous "Santé" vous bien?". Film réalisé par Bruno Carrière et produit par la Clinique communautaire de Pointe St-Charles en collaboration avec la Faculté d'Education Permanente de l'Université de Montréal, 1979).

WEINER, Alex, Pointe St-Charles. Rapport préliminaire de la situation économique. Montréal, Institut parallèle, 1979. 30 p.

2.2 carrefour d'éducation populaire

Bilan du français, 1968 à 1973. Montréal, CEP., janvier 1974. 11 p.

DORE, Louise et DORE, Robert, Expérience auprès d'adultes analphabètes déficients mentaux. Montréal, CEP, 1972. 25 p. et annexes.

Pointe St-Charles: Analyse "compréhensive" d'un quartier défavorisé. Projet de recherche. Montréal, Carrefour d'éducation populaire, 1973. 2. p.

Pointe St-Charles. Une analyse "compréhensive" d'un quartier "défavorisé". Rapport d'étape. Montréal, Carrefour d'éducation populaire, 1974. 14 p. et annexes.

Projet d'alphabétisation dans notre quartier. Projet présenté au Conseil d'administration du Carrefour d'Education Populaire. Montréal, C.E.P., mars 1979, 6 p.

Projet d'alphabétisation et de conscientisation au Carrefour d'éducation populaire, Phase II. Montréal, C.E.P., juin 1972. 4 p.

Projet global pour les adultes déficients analphabètes. Montréal, C.E.P., octobre 1970. 23 p.

Rapport de fin d'année 1978-79 (présenté à la C.E.C.M. et au S.E.A.). Montréal, Carrefour d'éducation populaire, 1979. 11 p.

La recherche en alphabétisation. Montréal, C.E.P., décembre 1972. 5 p.

Résumé du rapport du Conseil d'administration pour l'année 1977-78. Montréal, Carrefour d'éducation populaire, 1978. 6 p.

WAGNER, Serge, "Alphabétisation et domestication - Expérience du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles" (*Ce texte fut publié dans plusieurs revues et publications dont:* Discussion sur l'alphabétisation (voir 3.1), La revue C.P.F.P. (1974), Prospectives (vol. 11, nos 2 et 3, avril-juin 1975) et Alpha '78 Recueil de textes (voir 3.1), etc.)

WAGNER, Serge, Evaluation du cours "Société en changement" au Carrefour d'éducation populaire. Montréal, Carrefour d'éducation populaire, 1971. 74 p.

3. ALPHABETISATION

3.1 Québec (et Canada)

Alpha '78, Compte rendu du Séminaire (préparé par J.-P. Hautecoeur). Québec, Ministère de l'éducation. Direction générale de l'éducation des adultes, 1979. 235 p.

Alpha '78, Recueil de textes (Séminaire sur l'alphabétisation au Québec). Québec, Ministère de l'éducation. Direction générale de l'éducation des adultes, 1978. 161 p.

BEAUDET, Gisèle, La lecture quotidienne. Montréal, Brault et Bouthiller, 1971.

BERNIER, Raymond, Recherche sur les besoins des adultes en éducation de base. Montréal, CECM, 1969. 114 p. et annexes.

BOIVIN, Micheline, L'analphabétisation fonctionnelle au Québec. Québec, Ministère de l'éducation. Direction générale de l'éducation des adultes, 1973.

BROOKE, W. Michael, Canadian Adult Basic Education. Toronto, Canadian Association for Adult Education, (s.d.). 49 p. (Trends).

DEMERS, André, Problématique d'alphabétisation. Chambly, Commission scolaire régionale de Chambly, 1978. 70 p.

DESJARDINS, Micheline, Rapport sur les activités en éducation de base. Montréal, C.E.C.M., juin 1978.

"Education de base des adultes au Canada" édité par Gérard CLAM et Michel BROOKE in Discussion sur l'alphabétisation. Tome V, no 4, hiver 1974. pp. 647-796.

La formation de base des adultes dans les années '70: Rapport de la conférence (compilé par Audrey M. Thomas). (Toronto), Rassemblement canadien pour l'alphabétisation, 1978. 52 p.

GAGNON, Lysianne, "Education" in l'Actualité, vol. 3, no 11, nov. 1978. p. 21.

HAUTECOEUR, Jean-Paul, Analphabétisme et alphabétisation au Québec. Québec, Ministère de l'éducation, 1978. 222 p.

HAUTECOEUR, Jean-Paul, Pour le développement de l'alphabétisation au Québec. Québec, Ministère de l'éducation. Direction générale de l'éducation des adultes, février 1979. 50 p.

HAUTECOEUR, Jean-Paul, Une expérience d'éducation para-institutionnelle. Québec, Ministère de l'éducation. Direction générale de l'éducation des adultes, 1978. 60 p.

LAURIN, Jocelyne, Lire et réfléchir. Méthode d'éducation de base. s.l., Commission scolaire régionale Youville, s.d.

Rapport du comité d'étude sur l'éducation de base (1970-71). Montréal, I.C.E.A., 1972. 22 p.

A report on the National Seminar on Adult Basic Education, Centre for Continuing Education, Elliot Lake, 23 sept.-3 oct. 1968. Elliot Lake, Centre for Continuing Education, 1968. 60 p. et bibliographie.

THOMAS, Audrey, Activités visant à améliorer l'instruction de base pour les adultes au Canada, 1975-76. Toronto, World Literacy of Canada, 1976.

THOMAS, Audrey M., Adult Basic Education and Literacy Activities in Canada, 1975-76. A Report of a Project Undertaken for World Literacy of Canada to Survey the Nature and Extent of Functional Illiteracy in Canada, with a Focus on those Activities currently being undertaken in Anglophone Canada. Toronto, World Literacy of Canada, 1976. 179 p.

WAGNER, Serge, "Alphabétisation et domestication" in Discussion sur l'alphabétisation, hiver 1974, pp. 663-675.

WAGNER, Serge, Réflexions sur l'alphabétisation. Rapport suite au séminaire sur l'alphabétisation au Québec. Montréal, UQAM, 1978. 12 p. et annexes.

WAGNER, Serge et autres, Une priorité à concrétiser: l'analphabétisme et la sous-scolarisation. Montréal, juin 1970. 2 p.

3.2 autres

3.2.1 bibliographies

"Adult Basic Education" in Information Service. Toronto, Canadian Association for Adult Education (CAAE), March 1970. 13 p.

"Adult Basic Education and Poverty" in Information Service Sheet. (Toronto, Canadian Association for Adult Education (CAAE)),August 1969. 28 p.

I.C.E.A., Bibliographie sur l'éducation de base. Montréal, ICEA, 1970. 7 p.

RANCIER, Gordon J. et BROOKE, Michael, An Annotated Bibliography of Adult Basic Education. Canada, Department of Regional Economic Expansion, 1970. 310 p.

3.2.2

"Alphabétisation-conscientisation-éducation". (Dossier sur Paolo Freire) in MIJARC INFORMATION, no 2, nov. déc. 1968. 31 p.

BRENDA, Gray, MUKTARIAN, Dorothy et STEVENSON, Maurice, Literacy Programs and Public Libraries. Santa Clara, South Bay Cooperative Library System, 1976. 27 p.

BROOKE, W. Michael, Adult Basic Education. A Resource Book of Readings. Toronto, New Press, 1972. 393 p.

BURNET, Mary, La bataille de l'alphabet. Paris, Presses de l'Unesco, 1965, 71 p.

CARROLL, John Bissell et HALL, Jeanne Sternlicht, Toward a Literate Society. New York, McGraw Hill, 1975. 370 p.

CATINI, M., L'alphabétisation: une relation dominant dominée. Paris, Téma, 1973.

CATINI, M., L'alphabétisation des travailleurs étrangers. Paris, Téma-Formation, 1973.

CIPOLLA, Carlo M., Literacy and Development in the West. Baltimore, Penguin Books, 1969. 143 p.

COLLECTIF D'ALPHABETISATION, Alphabétisation, pédagogie et luttes. Paris, Maspero, 1973. 287 p.

COLLECTIF D'ALPHABETISATION, Alphabétisation, pédagogie et luttes. Fascicule. Paris, Maspéro, 1973. 142 p.

COLLECTIF D'ALPHABETISATION, Parler, lire, écrire, lutter, vivre. Paris, Maspero, 1972. 118 p.

Dossier Paulo Freire. Montréal, SUCO, 1974. 76 p.

FREIRE, Paulo, Lettres à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation. Une expérience en cours de réalisation. Edit.: Paris, Maspero, 1978. 181 p.

FREIRE, Paulo, Méthode d'alphabétisation des adultes employée dans le nord-est brésilien. Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes, 1970. 24 p.

FREIRE, Paulo, Pédagogie des opprimés suivi de conscientisation et révolution. Edit.: Paris, Maspero, 1974. 205 p.

FURET, François et OZOUF, Jacques, Lire et écrire, l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry. Paris, Editions de Minuit, 1977.

GOODY, John Rankine, éd., Literacy in Traditional Societies. Cambridge, Cambridge University Press, 1968. 349 p.

GILLETTE, Arthur, Les jeunes et l'alphabétisation. Paris, UNESCO, 1973. 84 p.

GRAY, William S., L'enseignement de la lecture et l'écriture. Paris, UNESCO, 1956.

GUDSCHINSKY, Sarah Caroline, Literacy. The Growing Influence of Linguistics. Paris, Mouton, 1976. 80 p.

ISENBERG, Irwin, Ed., The Drive Against Illetaracy. New York, H.W. Wilson, 1964. 164 p.

LOBROT, Michel, La lecture adulte. Paris, Ed. ESF, 1975.

MAGUEREZ, Charles, La promotion technique du travailleur analphabète. Paris, Edition Eyrolles, 1966. 160 p.

MEISTER, Albert, Alphabétisation et développement. Le rôle de l'alphabétisation fonctionnelle dans le développement économique et la modernisation. Paris, Anthropos, 1973. 274 p.

MONTVALLON, Robert de, Un milliard d'analphabètes: le savoir et la culture. Paris, Ed. du Centurion, 1965. 206 p.

MEIJS, Karel, Les manuels élémentaires de lecture. Elaboration, évaluation, emploi. Paris, Presses de l'UNESCO, 1961. 122 p.

"PAOLO FREIRE: l'alphabétisation par la conscientisation" in Discussion sur l'alphabétisation, printemps 1974. 228 p.

UNESCO, Alphabétisation 1969-1971. Progrès de l'alphabétisation dans les divers continents. Edit.: Paris, Presses de l'UNESCO, 1972. 143 p.

UNESCO, L'alphabétisation fonctionnelle pourquoi et comment. Paris, Presses de l'UNESCO, 1970. 39 p.

UNESCO, L'analphabétisme dans le monde au milieu du XXe siècle. Etude statistique. Paris, UNESCO, 1957. 216 p.

UNESCO, Congrès mond. des min. de l'éd. sur l'élimination de l'analphabétisme. Téhéran, 65. Discours d'inauguration, messages, discours de clôture. Paris, Presses de l'UNESCO, 1966. 98 p.

UNESCO, L'expérience brésilienne d'alphabétisation des adultes. Le MOBRAL. Paris, Presses de l'UNESCO, 1974. 70 p.

UNESCO, Manuel pour l'évaluation des projets expérimentaux d'alphabétisation. Paris, UNESCO, 1970.

UNESCO, Une méthode de formation pour le développement. Guide pratique d'alphabétisation fonctionnelle. Paris, UNESCO, 1972.

UNESCO, Programme des Nations-Unies pour le développement. Programme expérimental mondial d'alphabétisation. Evaluation critique. Paris, Presses de l'UNESCO, 1976. 231 p.

Achevé d'imprimer à
Québec en juillet 1980, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Bureau de l'Éditeur officiel
du Québec

Éditeur officiel
du Québec
**Service des
impressions
en régie**

Juillet 1980